

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ÉDINA APARECIDA CABRAL BÜHRER

IDENTIDADE E HIBRIDISMO:
DISCUTINDO A CONDIÇÃO DE ALUNO-PROFESSOR NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO EM LÍNGUA INGLESA

CURITIBA

2012

ÉDINA APARECIDA CABRAL BÜHRER

IDENTIDADE E HIBRIDISMO:
DISCUTINDO A CONDIÇÃO DE ALUNO-PROFESSOR NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO EM LÍNGUA INGLESA

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de doutora, pelo Curso de Pós-Graduação em Letras, Área de Estudos Linguísticos, Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná – UFPR.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Clarissa Menezes Jordão

CURITIBA

2012

Catálogo na Publicação

Aline Brugnari Juvenêncio – CRB 9ª/1504

Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Bührer, Édina Aparecida Cabral

Identidade e hibridismo: discutindo a condição aluno-
professor no estágio supervisionado em língua inglesa /

Édina Aparecida Cabral Bührer. – Curitiba, 2012.

223 f.

Orientadora: Profª. Drª. Clarissa Menezes Jordão

Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

1. Língua inglesa – Estágios supervisionados. 2. Língua inglesa – Formação de professores. 3. Língua inglesa – Professores e alunos. 4. Professores de línguas – Identidade.

I. Título.

CDD 428



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

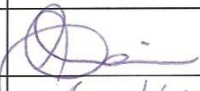
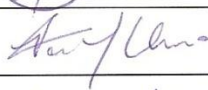
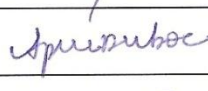
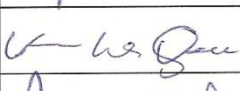
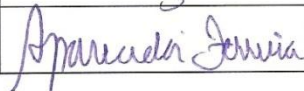
P A R E C E R

Defesa de tese da doutoranda ÉDINA CABRAL BÜHRER para obtenção do título de **Doutora em Letras**.

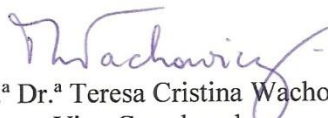
Os abaixo assinados CLARISSA MENEZES JORDÃO, VANESSA OLIVEIRA, ANA PAULA DUBOC, FRANCISCO CARLOS FOGAÇA e APARECIDA DE JESUS FERREIRA argüiram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a tese:

“IDENTIDADE E HIBRIDISMO: DISCUTINDO A CONDIÇÃO DE ALUNO-PROFESSOR NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA INGLESA”

Procedida a argüição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Doutora em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
CLARISSA MENEZES JORDÃO		Aprovada
VANESSA OLIVEIRA		APROVADA
ANA PAULA DUBOC		aprovada
FRANCISCO CARLOS FOGAÇA		APROVADA
APARECIDA DE JESUS FERREIRA		APROVADA

Curitiba, 05 de dezembro de 2012



Prof.ª Dr.ª Teresa Cristina Wachowicz
Vice-Coordenadora



Dr.^a Clarissa Menezes Jordão


Dr.ª Vanessa Oliveira


Dr. Francisco Carlos Fogaça

Dr.^a Ana Paula Duboc

Dr.^a Aparecida de Jesus Ferreira

Édina Cabral Bühner

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das muitas diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro.

(PAULO FREIRE)

The desire for the Other is doubled by the desire in language, which splits the difference between Self and Other so that both positions are partial; neither is sufficient unto itself.

(HOMI BHABHA).

Talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos.

(MICHEL FOUCAULT)

Dedico este trabalho de pesquisa aos alunos-professores de língua inglesa, aos meus pais, meu marido e meus filhos, Bruna e Vinícius.

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido por ter permanecido ao meu lado em todos os momentos de dúvidas e inquietações pelos quais passei.

Aos meus filhos pelo incentivo constante.

Aos meus pais pelo apoio, em especial a minha mãe que humildemente juntou suas mãos e dobrou seus joelhos todas as noites pedindo por mim em suas preces.

À prof^a. Dr^a. Clarissa Menezes Jordão, minha orientadora, que desestabilizou as minhas bases como educadora para que eu pudesse reconstruir-me de outro modo.

À Eliane Maria Cabral Beck, minha querida irmã, por estar sempre disponível para rever meus textos e apontar novas possibilidades.

À Adriana Binatti Martinez e Sônia Zanetti Thomaz, minhas amigas, por participarem comigo de mais essa batalha.

À UNICENTRO que possibilitou que eu pudesse dedicar-me inteiramente ao desenvolvimento desta pesquisa.

Aos alunos-professores que gentilmente aceitaram participar como coautores deste trabalho.

À CAPES pelo financiamento de doze meses de pesquisa.

Às inesquecíveis amigas de jornada Nelza Mara Pallú, Thaisa Andrade Jamoussi e Laura Amato pelas nossas conversas sempre produtivas.

Ao grupo de pesquisa Identidade e Leitura pelas discussões que me proporcionaram crescimento pessoal e docente.

Ao meu amigo Pe. Wilson Belloni que, mesmo distante, está sempre presente na minha carreira profissional e espiritual.

A todos os amigos e colegas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

Finalmente, agradeço à minha fé a um Deus de bondade e de proteção em que aprendi a confiar.

RESUMO

Os estudos relacionados à identidade do professor de línguas estrangeiras têm aos poucos alcançado destaque na área de formação de professores. Assim, para melhor compreender como o licenciando em língua inglesa (LI) constrói-se e é construído como professor, durante o curso de Letras, este estudo busca discutir a condição de aluno-professor (AP) vivenciada durante o Estágio Curricular Supervisionado (ECS). Essa condição coloca o licenciando ao mesmo tempo na posição de aluno e de professor de LI, bem como na posição de falante do português brasileiro e falante de uma língua estrangeira. O estudo foi realizado com alunos-professores do terceiro e quarto anos de duas instituições de ensino superior do Estado do Paraná e teve início a partir do levantamento das dificuldades enfrentadas pelos licenciandos na condição de AP de LI. Esta pesquisa baseia-se na assunção de que é por meio das dificuldades, tais como as situações de conflitos, nos (des)encontros com as múltiplas identidades que envolvem o licenciando, no decorrer do curso, que o AP se posiciona e é posicionado durante a realização das atividades vivenciadas no ECS. Para efetivar tal estudo, utilizei a pesquisa de base etnográfica, selecionando como técnicas para geração de dados as seguintes modalidades, aplicadas em momentos variados durante o processo de pesquisa: questionário, entrevista, observação participante, história de vida e gravações de áudio. Com o intuito de compreender a relação entre as dificuldades vivenciadas pelos licenciandos e a construção de suas identidades tomei como base o conceito de *hibridização* de Homi Bhabha, assim como procurei explicar o estágio como um processo de *identificação* pela perspectiva de Stuart Hall. Apoiada na análise das dificuldades vivenciadas pelos APs, nas práticas dos Estágios Curriculares Supervisionados nas instituições observadas, eu acredito que a hibridização e a identificação são importantes para compreender o processo pelo qual vive o AP na construção de sua identidade de professor de inglês. Discutir a construção da identidade do AP no processo de estágio, a partir dos referidos conceitos, contribui para que a formação de professores de LI seja compreendida como um processo, como um momento fundamental na construção da história pessoal e profissional do licenciando, e visa também fornecer informações que possam aprofundar o entendimento da construção da identidade de AP como um *entre-lugar*, um espaço intervalar, na visão de Homi Bhabha, entre o ser aluno e ser professor de uma língua que não é a sua materna. Além disso, discutir a condição de AP nesta linha de pensamento permite considerar o ECS como um processo sempre incompleto e contínuo de posicionamentos e reposicionamentos, pois à medida que o AP depara-se com situações novas pode ressignificar os sentidos de professor e de aluno, da sua cultura e da cultura do *outro*, num movimento constante de (des)identificações.

Palavras-chave: ECS. Hibridização. Identidade. Língua Inglesa. Aluno-professor.

ABSTRACT

The studies related to foreign language teacher's identity has been gradually highlighted in the field of teacher education. Then, in order to gain a better understanding of how the graduating English language's student construct and (re) constructed itself as a teacher during the Letras Course, this study discusses the student-teacher lived experience in the Estágio Curricular Supervisionado (ECS) of English language in the condition of a student-teacher. This state puts the graduating student in a double position, as a student and as a teacher of the English language, as well as a Brazilian-Portuguese and an international speaker of English. This study focused on student-teacher of third and fourth degree and it has started with a search about the difficulties faced by them in two institutions of higher education in the state of Paraná, Brazil. This search was based on the assumption that it is through the difficulties, like conflict situations and (dis) encounters with multiple identities that involves the graduating student during the Letras course, that the student-teacher posits itself and it is positioned from others in the activities developed in ECS. To carry out the study it was used a methodology based on the principles of ethnography to generate data using techniques like: questionnaires, interviews, participant-observation, life histories, and audio recorder. As a manner of reaching one of the objective of this thesis that is to understand the relation between the difficulties presented by graduating student and the construction of his or her identity I had used the conception of hybridity from Homi Bhabha to explain the student-teacher position, and based on Stuart Hall I tried to explain the ECS as a process of "identification". So, from the analysis of the experienced difficulties in the practice of ECS in institution observed I believe that hybridity and identification are important to comprehend the student-teacher in the construction of its identity as an English teacher. To discuss the teacher-student identity in the process of ECS from the concepts previously mentioned may contribute to the English language teacher education in many ways: first that the education of teachers may possibly be understood as a process, as an essential moment in the construction of personal and professional history of the graduating teacher. Second, that discussion may provide useful information about the teacher-student identity that allows the professors to go deeper to understand the construction of identity teacher as an *in-between space*, a space connecting a student-teacher of a language that it is not him/her, a liminal space in Bhabha's view. And the last one, it permits to consider the ECS as a process always incomplete and an everlasting of positioning and (re) positioning, because as long as the student-teacher face new situations he or she could possibly give new meaning to the sense of the concepts of teacher and student, of her/his culture and the culture of the Other, in an endless movement of (des) identification.

Key-words: ECS. Hybridity. Identity. English language. Student-teacher.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - BINARIDADES CONFLITANTES.....	76
QUADRO 2 - ESTUDO I.....	125
QUADRO 3 - ESTUDO II.....	129
QUADRO 4 – APs.....	133
QUADRO 5 - MACRO E MICROCATEGORIAS TEMÁTICAS.....	151

LISTA DE SIGLAS

APA	- Aluno-professor A
APB	- Aluno-professor B
AP	- Aluno-professor
PA	-Professor-aluno
APs	- Alunos-professores
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CP	- Conselho Pleno
CES	- Câmara de Educação Superior
C2	- Campus 2
C1	- Campus 1
ESL	- <i>English as a Second Language</i> – Inglês como segunda Língua
ECS	- Estágio Curricular Supervisionado
GA	- Grupo A
GB	- Grupo B
LE	- Língua Estrangeira
LI-	- Língua Inglesa
LDBEN	- Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	- <i>Master of Arts</i> – Mestrado em Artes
NES	- <i>Native English Speakers</i> - Falantes Nativos de Inglês
NNES	- <i>Nonnative English Speakers</i> -Falantes não nativos de Inglês
TESOL	- <i>Teaching English to speakers of Other Languages</i> -Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas.
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
WES	- <i>World English Students</i> - Estudantes de Inglês do Mundo

LISTA DE ABREVIATURAS

Reg. -Regulamento

Reg. -Regimento

ed. -Edição

nº. -Número

LISTA DE SÍMBOLOS

- ... - pausa pequena
- (+) - pausa longa
- / - interrupção ou corte brusco da fala
- (xxx) - fala incompreensível
- (...) - supressão de trecho da escrita original

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 O TEMA EM DISCUSSÃO	16
1.2 AS BASES PARA A DISCUSSÃO.....	17
1.3 OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA	19
1.4 AS PERGUNTAS DE PESQUISA.....	21
1.5 A ORGANIZAÇÃO DA TESE	22
1.6 O LÓCUS DE ENUNCIÇÃO: O CONTEXTO DA CONSTRUÇÃO DA IDEIA DA TESE	23
1.7 A DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	29
1.8 A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	32
1.8.1 O Estágio Curricular Supervisionado: Inquietações	33
2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LI: PROBLEMAS E DESAFIOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE.....	37
2.1 ORIGEM E TRAJETÓRIA DA LINHA DE PESQUISA NO BRASIL	38
2.2 FORMAÇÃO INICIAL EM LI: PROBLEMAS E DESAFIOS	50
2.3 ORA ALUNO ORA PROFESSOR: POSICIONAMENTOS CONFLITANTES.....	56
3 A IDENTIDADE EM DISCUSSÃO	58
3.1 A (DES)ESTABILIZAÇÃO DA IDENTIDADE	65
3.2 A IDENTIDADE DE AP: MULTIPLICIDADE E HIBRIDIZAÇÃO	69
3.3 A PERSPECTIVA DA IDENTIDADE HÍBRIDA NA CONDIÇÃO DE ALUNO PROFESSOR.....	82
3.3.1 Uma perspectiva da teoria póscolonial.....	88
3.3.2 A diferença na perspectiva do hibridismo	100
4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	105
4.1 A INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA NA LINGÜÍSTICA APLICADA: DIFERENTES POSICIONAMENTOS	109
4.2 A PESQUISA QUALITATIVA COM BASE ETNOGRÁFICA	112
4.2.1 Apresentando as técnicas para a geração de dados.....	118
4.2.1.1 A observação-participante	119
4.2.1.2 O questionário, as entrevistas informais e história de vida.....	122
4.2.2 O estudo I e as técnicas para a geração de dados	125
4.2.3 O estudo II e as técnicas para a geração de dados.	127
4.2.4 Os procedimentos utilizados para a análise dos dados.....	130

4.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	132
4.4 O LOCAL DA PESQUISA.....	133
5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	134
5.1 ESTUDO I	134
5.1.1 As conversas iniciais: entrevistas pré-regência, aula de regência e entrevista pós-regência.....	135
5.1.1.1 Entrevista pré-regência	136
5.1.1.2 A regência.....	140
5.1.1.3 A entrevista pós-regência	141
5.1.2 O desfecho	143
5.1.3 Considerações sobre as dificuldades e posicionamentos dos alunos-professores no estudo I.....	146
5.2 O ESTUDO II.....	147
5.2.1 As categorias temáticas.....	149
5.2.2.1 A macrocategoria temática I: os posicionamentos dos APs no curso de Letras-Inglês, no ECS, durante o processo de formação docente.	151
5.2.2.2 A macrocategoria temática II: os posicionamentos dos APs no curso de Letras-Inglês durante o processo de formação docente.	177
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
REFERÊNCIAS.....	195
ANEXOS	210
APÊNDICES	212

1 INTRODUÇÃO

Esta tese nasce da trajetória de dezesseis anos de convivência com estagiários (de agora em diante alunos-professores) do curso de Letras, habilitação em Inglês e Português-Inglês, com escolas e com professores do ensino Fundamental e Médio, período que permitiu não só a observação de diferentes comportamentos, momentos de dificuldades e conflitos, mas também proporcionou descobertas e realizações. Durante o convívio com os alunos-professores, várias situações chamaram a minha atenção e após leituras envolvendo estágio, identidade e hibridismo, decidi discutir com mais profundidade a condição de aluno-professor de língua inglesa (LI) vivenciada durante o processo do Estágio Curricular Supervisionado (ECS). Uma condição de quem está aprendendo e ensinando a LI em uma situação na qual tanto a identidade de aluno quanto a de professor são mutuamente afetadas.

1.1 O TEMA EM DISCUSSÃO

A referida condição de aluno-professor (de agora em diante AP) envolve a construção da identidade de professor de línguas, pois no processo de ensinar e de aprender estão implicadas as transformações ou cristalizações vividas em diferentes momentos da formação. A construção identitária do aluno-professor torna-se um processo conflitante, principalmente porque envolve línguas e culturas diferentes. O encontro entre duas línguas, o inglês e o português brasileiro, e entre dois posicionamentos educacionais, de aluno e de professor, coloca o licenciando numa condição em que ele não é somente aluno ou professor, mas sim os dois e nenhum deles ao mesmo tempo. Tal processo favorece a proposição de que o ECS é potencialmente produtivo para discutir a perspectiva de uma identidade híbrida de

AP considerando as novas concepções de identidade (fluída, múltipla, descentrada, híbrida) na contemporaneidade.

Este tipo de discussão permite propor uma formação de professores de LI (e mesmo de outras línguas estrangeiras) por meio de uma perspectiva que não posiciona o licenciando na categoria de aluno, nem de professor, nem de falante do português brasileiro tampouco de falante de uma língua estrangeira, mas num terceiro espaço que pode possibilitar um novo posicionamento, mais crítico, estratégico e heterogêneo.

1.2 AS BASES PARA A DISCUSSÃO

A discussão sobre a identidade de AP de LI toma como base a teoria de Homi Bhabha (1985; 1998; 1990; 1996; 1997a; 1997b; 2002), da qual busquei ressignificar os conceitos de “terceiro espaço” e de “hibridismo” e contextualizá-los na vivência prática do licenciando durante o estágio em LI. Desta forma, a teoria não é utilizada em sua totalidade, haja vista que há outras questões abordadas por Bhabha na teoria pós-colonial que não serão discutidas aqui, trata-se de um recorte para um contexto novo, o qual representa uma tentativa de aprender mais sobre a teoria enquanto a utilizo.

Outra base para o desenvolvimento deste trabalho está nas pesquisas internacionais que discutem a construção da identidade de professores na posição de alunos e de professores de LI (FAN; LE, 2010; JOHNSON, 2005; HAN, 2005). Vale ressaltar que as pesquisas internacionais são utilizadas na tese como suporte para compreender as dificuldades que APs e professores-alunos (PAs) enfrentam ao perceberem-se na posição de aprendiz e de professor de uma língua estrangeira, principalmente do inglês. Embora as pesquisas internacionais utilizadas não estejam diretamente relacionadas à identidade híbrida, elas pressupõem a ideia de que o AP convive com múltiplas identidades que tornam a experiência escolar propícia para questionamentos e transformações. Adiante, apresentarei as pesquisas de âmbito

nacional que contribuíram para embasar este trabalho, haja vista que não foram encontradas pesquisas que tratassem especificamente da condição de AP, conforme a abordagem desta tese.

A proposição da tese tem ainda como direcionamento o conceito de “identificação” de Stuart Hall (1996, 2005, 2009) na compreensão da identidade do professor de LI como um processo contínuo, estratégico e constituído pela diferença. Neste sentido, formar-se professor é mais um tornar-se do que um ser.

A abordagem da construção da identidade de AP de LI pelos pesquisadores, nos trabalhos internacionais acima mencionados, apresenta características específicas que diferem da proposta dessa tese. Uma das diferenças básicas está no fato de que a identidade do AP nas pesquisas analisadas é (re)construída num país de LI, ou seja, o AP sai de seu país de origem para viver, estudar e trabalhar numa terra de falantes nativos de LI; enquanto nesta tese, a identidade do AP constrói-se e reconstrói-se no país de origem, no país da língua materna do AP. Outra questão refere-se à abordagem da identidade, ou seja, enquanto os pesquisadores, apontados anteriormente, discutem-na por meio da identificação social (JOHNSON, 2005), das mudanças identitárias durante a prática (FAN; LE, 2010) ou de uma “identidade metamórfica” (HAN, 2005), eu abordo a identidade a partir de uma concepção híbrida idealizada no contexto do próprio ECS.

Este tipo de discussão, com enfoque em uma identidade híbrida, não tem ocorrido em pesquisas nacionais, sendo assim, a ideia surgiu da minha interpretação dos trabalhos de Gimenez (2004) e Barcelos, Batista, Andrade (2004), que permitem abordar o lugar do licenciando de LI posicionado de formas distintas durante o curso de Letras; a ideia também teve como ponto de partida a leitura de Jordão (2008) que discute a identidade social do professor de LI dentro de uma perspectiva pós-colonial e pós-estruturalista.

Para entender como a identidade do AP é construída durante o ECS, a partir da perspectiva de uma identidade híbrida, utilizei-me da pesquisa etnográfica e de instrumentos para geração de dados próprios deste tipo de investigação científica. Tanto o tipo de pesquisa, o local e os instrumentos utilizados quanto as informações

sobre o grupo de alunos-professores (APs) que participaram da investigação serão mais detalhados no capítulo IV desta tese.

Assim, para compreender os diferentes aspectos desta condição de AP de LI no Brasil, especificamente na Instituição de Ensino Superior onde ocorreu a pesquisa, foi imprescindível traçar caminhos diretivos para acompanhar o grupo de APs. Desta forma foram estabelecidos alguns objetivos de pesquisa que são apresentados a seguir.

1.3 OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

Sabe-se que a pesquisa com base etnográfica não segue uma postura positivista na geração de dados, porém, isso não significa que o pesquisador vai ao campo sem planejamento, sem uma estrutura que direcione a atenção para certos aspectos e certos tipos de perguntas de pesquisa (WATSON-GEORGE, 1988). Sendo assim, foi necessário acompanhar o processo de construção da identidade do grupo de APs tendo certos objetivos e algumas perguntas como direcionamento.

Desta forma, como objetivo geral desta tese, propus-me a compreender a condição de AP de LI como *aprendente e ensinante*¹ e, durante o ECS, na tentativa de analisar como a identidade é construída nesta etapa da graduação.

Após estabelecer o objetivo geral procurei também traçar objetivos específicos que possibilitassem uma aproximação mais profunda com as especificidades do ECS e da condição de AP de LI. Para isso, parti da assunção de que é nas dificuldades vivenciadas durante o estágio que podem ser percebidos os diferentes posicionamentos² que o AP assume ou é levado a assumir, coloca-se ou é colocado. É por meio desses posicionamentos que procurei construir as bases para

¹ Os termos estão sendo usados no gerúndio para indicar que aprender e ensinar são processos constantes.

² O termo é usado aqui como uma tomada de posição durante o estágio.

entender como o reconhecimento do hibridismo de nossas identidades pode ser produtivo especialmente durante o ECS.

A partir disso, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Verificar e interpretar as dificuldades da vivência do licenciando durante o ECS na condição de AP de LI;
- Construir por meio dos relatos dos APs os posicionamentos tomados por eles diante das dificuldades vividas durante o ECS;
- Buscar as aproximações entre a experiência de estágio, a proposição de uma identidade híbrida e a construção da identidade do professor por meio das práticas de estágio nas instituições observadas.

A importância em discutir a condição do AP de LI no âmbito do ECS está no fato de que as inquietações e as dificuldades nesta etapa da formação tornam-se mais visíveis nos momentos em que o licenciando precisa posicionar-se sobre a diversidade linguística a ser ensinada, o conteúdo, o planejamento e a gestão da sala de aula, o conceito de língua, de cultura e de aprendizagem. Nestas situações características do ECS, o AP revela as estratégias que utiliza para aprender a LI, a forma como age no momento de ensiná-la e as situações em que procura identificar-se como professor de línguas.

Deve-se refletir também que ao chamar a atenção para o AP, nessa etapa da formação, abre-se a possibilidade de perceber o ECS como um processo fundamental na construção da história pessoal, da formação linguística, pedagógica e profissional do AP. Outra questão relevante é o fato de que ao pesquisar a condição de AP são produzidas informações que podem contribuir para aprofundar o entendimento do processo de construção da identidade do licenciando como um entre-lugar, um espaço intervalar entre o *ser* aluno e o *ser* professor de uma língua que não é a sua materna. Além disso, discutir a condição de AP é importante para compreender o ECS e a identidade de AP como um processo sempre incompleto e contínuo de posicionamentos e reposicionamentos, pois à medida que o AP depara-se com situações novas, ele pode ressignificar os sentidos de professor e de aluno, da sua cultura e da cultura do *outro*, num movimento constante de (des)identificações.

Procurar compreender como o AP vivencia a construção identitária durante o processo de ECS pode fornecer subsídios para intervir nesse momento da formação docente numa tentativa de tornar o processo mais questionador e crítico, o que significa torná-lo também mais conflitante em relação às dificuldades decorrentes da condição de estar na posição de AP. É preciso considerar aqui que o conflito³ faz parte do processo da construção da identidade pelo próprio sentido desestabilizador que carrega.

Considerando as razões que me levaram a propor um estudo focado na condição do AP de LI, apresento na sequência as perguntas que nortearam a busca pela compreensão deste processo de construção identitária hibridizada de AP vivenciada durante o ECS.

1.4 AS PERGUNTAS DE PESQUISA

Para compreender de que forma a condição de AP é vivenciada no ECS tornando-o potencialmente produtivo para a proposição de uma perspectiva de identidade híbrida, procurei responder as seguintes perguntas:

- a) Quais as dificuldades que o licenciando encontra durante o ECS devido à condição de AP de LI?
- b) Como o licenciando se posiciona diante do uso, do ensino e da gestão da sala de aula de LI na condição de AP de LI durante o ECS?
- c) Os posicionamentos do AP durante o ECS, a partir das dificuldades observadas, configuram essa etapa do processo de formação como um espaço potencialmente produtivo para pensar em uma identidade híbrida?

Tendo estabelecido as perguntas que direcionam a tese parto na sequência para uma descrição da sua organização.

³ A perspectiva de conflito desenvolvida aqui está relacionada à ideia de uma crise necessária para que novas possibilidades de compreender a construção da identidade de professor possam ser viabilizadas.

1.5 A ORGANIZAÇÃO DA TESE

Para debater a condição de AP de LI estabeleço o *lócus* de enunciação, posicionando-me como professora orientadora e supervisora do ECS e historicizando o contexto de minha formação discente e docente, ressaltando as mudanças ocorridas na legislação educacional, as quais propiciaram a possibilidade de revisão na configuração do ECS e da prática nos cursos de graduação nas universidades públicas brasileiras.

A partir da minha trajetória discente e docente, do contexto da legislação brasileira, do ECS e das várias particularidades que fazem parte da minha construção pessoal e profissional, apresento, no segundo capítulo, um breve mapeamento dos estudos sobre a linha de pesquisa da Linguística Aplicada diretamente relacionado à formação de professores de LE. Neste capítulo concentro-me ainda em autoras (GIL, 2005; GIMENEZ, 2005; ORTENZI, 2007) que discutem a origem e a trajetória dos estudos relacionados à formação do professor de línguas estrangeiras no Brasil. As autoras, seguindo perspectivas específicas, abordam as investigações e os contextos que provocaram um deslocamento do foco de pesquisa sobre a interação da sala de aula para a formação de professores.

Durante a construção do segundo capítulo, apresento as pesquisas sobre a formação de professores de línguas estrangeiras e procuro expor como a formação de professores está relacionada a uma provável dependência cultural, ligada ao uso de métodos de ensino desenvolvidos em contextos internacionais que de certa forma refletem um quadro colonizador do ensino de línguas, principalmente da LI. Ainda no segundo capítulo, apresento alguns dos problemas e desafios que envolvem a formação inicial do professor de LI e abordo especificamente as pesquisas que discutem o ECS e a prática (GIMENEZ, 2004; BARCELOS; BATISTA; ANDRADE, 2004) enfocando as dificuldades enfrentadas pelo licenciando na posição de aluno e de professor de inglês.

No terceiro capítulo, discuto o conceito de identidade dialogando com autores como Hall (2005, 2009), Kiernan (2010), Trejo Guzmán (2010), Varghese *et al.* (2005) e Bhabha (1990; 1998), além de posicionar-me em relação ao conceito de identidade utilizado nesta tese. No capítulo três, eu apresento ainda algumas pesquisas que abordam a construção da identidade do AP ou do PA de LI em contextos nos quais os participantes da pesquisa não são falantes nativos da língua inglesa, mas precisam ensinar e aprender a LI num país de falantes nativos, assim como precisam enfrentar as dificuldades advindas desse fato na construção da identidade de professor de LI.

O quarto capítulo é dedicado à discussão sobre o tipo de pesquisa utilizada, os instrumentos, a apresentação dos participantes e do local de pesquisa.

Na última parte da escrita da tese, analiso a condição dos APs a partir das informações obtidas na aplicação das técnicas de pesquisa com a intenção de relatar e discutir os posicionamentos assumidos pelos APs. Procuro também relacionar os posicionamentos com os conceitos referentes ao “hibridismo” e ao “terceiro espaço” de Homi Bhabha.

É importante ressaltar que, apesar das diferentes concepções de identidade abordadas no decorrer da escrita, não se trata de um debate sobre essas concepções, mas sim da possibilidade de dar um sentido novo às discussões sobre identidade do AP, um sentido híbrido. A identidade, no desenvolvimento da tese, estará continuamente sendo relacionada ao processo de construção interligado ao conceito de hibridização.

Na sequência, apresento minha trajetória discente, docente, supervisora e orientadora de ECS com a finalidade de proporcionar uma visão mais aprofundada da minha vivência nestas identidades.

1.6 O LÓCUS DE ENUNCIÇÃO: O CONTEXTO DA CONSTRUÇÃO DA IDEIA DA TESE

A fim de organizar a leitura desta tese é importante salientar que as informações contidas no decorrer desta introdução são necessárias à medida que oferecem um panorama para a compreensão da evolução do ECS em conjunto com a minha trajetória docente como orientadora e supervisora de estágios e da própria Universidade em que atuo, pois minha trajetória teve início em 1995 e a Universidade Pública na qual trabalho foi reconhecida como Instituição de Ensino Superior apenas cinco anos antes disso, em 1990. Isso é importante porque, como autora do texto, os sentidos que produzo estão embasados nessa trajetória.

Nesses anos de docência, orientando e supervisionando estágios, 336⁴ APs entraram no curso de Letras e 320 matricularam-se no ECS. Destes, 257 receberam a licença para ensinar LI, sendo que no ano de 2002 formou-se a última turma de licenciatura dupla - Português/Inglês. Em 1999 iniciaram-se as licenciaturas únicas - habilitação em Inglês, Português e em Espanhol. As alterações na matriz curricular, devido à mudança para licenciaturas únicas, ocorreram por diversos motivos, no caso de LI verificou-se a preferência dos alunos pela habilitação única, uma vez que esta permitiria o aprofundamento de estudos em linhas específicas, bem como melhoraria a qualificação profissional do futuro professor (THOMAZ, 1998). Essa constatação deu-se por meio de uma consulta à comunidade acadêmica, como parte de um projeto de pesquisa de mestrado de uma professora da instituição.

Um dos fatos que considero central na minha trajetória como professora responsável pelo ECS está diretamente relacionado à promulgação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e à criação das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação (RES. CNE/CP. 1/2002; RES. CNE 2/2002; PARECER CNE/CP 28/2001; PARECER CNE/CP 9/2001 e PARECER CNE/CP 27/2001). A importância a que me refiro está no fato de que estes documentos chamaram a atenção para o ECS trazendo-o para um nível de discussão não mais como uma “disciplina”⁵ “desprestigiada”⁶, de complemento e de

⁴ Informação repassada pela Diretoria de Controle Acadêmico da referida Universidade via endereço eletrônico em 9.11.2010.

⁵ Para Cury (1997, p. 38), o parágrafo 2º, do Art. 1º, das Leis das Diretrizes e Bases da educação Nacional, Nº 9394/96, quebra o conceito de estágio como disciplina, pois a definição de Educação vai

desvalorização em relação às disciplinas de cunho teórico (CURY, 1997; VILLEGAS, 1998, p.8; PIMENTA, 2004, p.34), mas para um entendimento de “prática social” (CURY, 1997, p. 39) e que caminha junto com a Prática de Ensino (disciplina) e com a prática como componente curricular.

A prática como componente curricular está em todos os momentos da formação, “que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha a reflexão sobre a atividade profissional, como durante os estágios nos momentos em que se exercita a atividade profissional” (Parecer CNE/CP 9/200, p. 23). O conceito de prática, como componente curricular, procura superar a “ideia de que o ECS é o espaço reservado para a prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria” (CNE/CP 9/2001, p. 23) e busca introduzir a visão de que a prática envolve toda a formação⁷ do professor e não está restrita ao ECS.

O ECS, portanto, não é o único responsável pela formação do professor e não consiste num momento de aplicação de teorias, ele compartilha com a prática como componente curricular, e com as reflexões desenvolvidas durante o curso de formação para não ficar isolado e fechado em si mesmo (PARECER CNE/CP 9/2001).

Após o impacto das recomendações da legislação nas grades curriculares no curso de Letras-inglês, especificamente em minha vivência universitária, reconhecer o ECS e a Prática de Ensino como componente curricular, como essenciais na construção pessoal e profissional do AP, ainda é um desafio a ser

além das definições tradicionais ao incluir os movimentos sociais e ao condicioná-la ao mundo do trabalho e à prática social. Assim, não se trata do estágio e da prática como disciplinas, como algo específico, mas que ocorre ao longo de um processo numa relação que extrapola os limites da sala de aula.

⁶ De acordo com o contido nas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior nos seus Apêndices (2000, p.526) entre os problemas observados na formação de professores está a desvinculação das disciplinas teóricas e práticas. Essa desvinculação divide os professores em grupos opostos, sendo que de um dos lados o grupo de professores responsáveis pela prática sofrem um desprestígio por trabalharem com disciplinas de cunho pedagógico.

⁷ Entendo a formação de professores como processual e permanente, “pois quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2000, p. 25). “Formação é um estado, é um processo, é movimento, é um nunca acabar, é um constante transformar-se”. (ECKERT-HOFF, 2008, p. 11).

enfrentado devido ao tipo de formação que o AP recebe, pois, segundo a conclusão do diagnóstico elaborado pela Organização de Estados Ibero-Americanos (OEI) sobre os Institutos de Formação Docente, “os professores são formados em aulas fundamentalmente teóricas, centradas em processos de memorização e com escasso tempo destinado à formação em investigação educativa” (VAILLANT, 2003, p. 27). Isto pressupõe que os APs têm sido formados por meio de um ensino definido como transmissão de conhecimento, no qual se entende que quanto mais conteúdo teórico e mais memorização melhor preparado o AP estará para enfrentar o mundo profissional.

A legislação educacional, especialmente a LDBEN 9394/96 e as resoluções CNE/CP01/2002 e CNE/CP02/2002, juntamente com as pesquisas direcionadas à formação de professores de LI no contexto nacional, nos últimos dez anos, na área da Linguística Aplicada (XAVIER, 2004; GIMENEZ, 2004; BARCELOS, BATISTA, ANDRADE, 2004; FERNANDES, 2005; RIGOLON, 2006; RODRIGUES, 2007; DANIEL, 2009; para mencionar alguns), estão aos poucos dando um novo sentido ao ECS em LI nos Cursos de Letras Inglês (e Português-Inglês), pelo menos no que se refere à iniciativa de discussões e intervenções quanto a sua fundamental importância no processo de formação do professor de LI.

Em relação à legislação, esta reconfiguração pode ser observada no texto da LDB 9394/96 ao estipular um mínimo de 300 horas para a formação docente; também pode-se observar essa questão no Parecer CNE/CP 28/2001, quando conclui-se como “natural” o acréscimo de mais 100h ao mínimo estabelecido para o ECS, passando então para 400 horas, e mais 400 horas de prática como componente curricular, num total de 800 horas, (a forma de distribuição da carga horária dos cursos de formação de professores da educação poderá ser observada na Resolução Nº 2/2002 – no ANEXO II). Esse acréscimo de carga horária no ESC e na prática mostra uma preocupação com a formação docente por meio da ampliação das possibilidades de quebrar a oposição teoria e prática, permitindo assim que o AP viva as duas situações (teoria e prática) durante toda formação docente. No entanto, a iniciativa da lei é inútil se essa preocupação não fizer parte da formação docente

no interior dos cursos de licenciatura por meio de uma filosofia pedagógica que acredite no processo de formação hibridizado pela teoria e pela prática.

Nesses dezesseis anos da minha vida profissional, orientando e supervisionando os estágios na graduação em Letras-Inglês, questionei-me em vários momentos sobre o processo de formação docente. Os questionamentos direcionaram-me a uma busca mais profunda, por meio da pesquisa, em direção ao entendimento de questões que nasceram de um contexto particular e único do constante repensar que eu, professora formadora, fiz e faço sobre a posição que ocupo e tenho ocupado na formação inicial do AP de LI, tanto no que refere à minha vida profissional e pessoal quanto aos anseios individuais e formativos dos envolvidos.

As questões profissionais a que me refiro estão relacionadas à construção da identidade, às crenças, aos posicionamentos políticos e educacionais, aos conceitos de ensino/aprendizagem trazidos pelo AP ao contexto da formação docente. Além deste complexo mundo que envolve os APs, questiono-me enquanto formadora sobre a minha posição na construção da formação dos licenciandos como educadores, principalmente nas implicações desta formação no futuro exercício da profissão, pois acredito que a trajetória profissional docente, embora tenha início por meio da socialização vivenciada nos bancos escolares (LORTIE, 1975), torna-se mais complexa e conflitante durante a fase da formação inicial,

porque é o momento em que a base de conhecimentos começa a ser estabelecida através de um conjunto de atividades. Embora esta fase não seja a única responsável pela formação do professor que estará em sala de aula, sua influência pode ser maximizada ou minimizada, dependendo do tipo de experiência que proporciona. (GIMENEZ, 2004, p. 173).

A importância dada a este momento do processo de formação está diretamente implicada na minha condição de AP de Letras Português-Inglês, pois passei, assim como muitos outros licenciandos, pela experiência do ECS num entendimento de que a teoria era o suporte para a prática e que ela estava diretamente relacionada ao método e às abordagens de ensino de LI.

Durante a minha formação a oposição teoria e prática, embora não tenha sido profundamente marcante, foi certamente valorizada. Esta valorização deu-se por meio do uso do método⁸ e das abordagens de ensino cujas definições foram significadas, no contexto da minha graduação, respectivamente, como “o nível no qual a teoria é colocada em prática por meio das escolhas feitas sobre a habilidade particular, o conteúdo a ser ensinado e a ordem na qual o conteúdo será apresentado”⁹ e como “o nível no qual as concepções e crenças sobre a língua e sobre a aprendizagem são especificadas” (ANTHONY, 1968, *apud* RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 19)¹⁰. O método, portanto, esteve presente na minha formação inicial como uma forma eficaz de ensinar uma língua estrangeira (BROWN, 1994).

Na época da minha docência não foi difícil perceber a sistemática do ensino a partir do método utilizado, mesmo ela estando camuflada nos livros didáticos. Considerando que cada método atribui papéis específicos aos professores e aos alunos e que esses dependem da concepção de ensino e de aprendizagem (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 33), é possível reconhecer o tipo de método apresentado nos livros didáticos. Não demorou muito tempo, no entanto, para eu perceber a dificuldade de aplicação de determinado método, embutido no livro didático, sem considerar, por exemplo, as carências contextuais do ensino na escola pública em que eu atuava, tais como: turmas numerosas, ausência de material didático, carga horária reduzida, entre outras.

Naqueles anos iniciais de formação em serviço não havia qualquer suporte da escola em relação ao ensino da LI, pois a língua estrangeira constava como “recomendada” no primeiro grau (Ensino Fundamental) e, apesar de obrigatória no

⁸ O sentido de método utilizado neste contexto é aquele cunhado por Anthony que será definido na sequência. Para mais discussões sobre os conceitos de método e abordagem ver: Pennycook, 1989; Leffa, 1988; Prabhu, 1990; Kumaravadivellu, 2003, 2006; Allwright, 2003; Liu, 2005; Canagarajah, 2006; Salmani-Nodoushan, 2006; Bell, 2007.

⁹ *According to Anthony's model, approach is the level at which assumptions and beliefs about language and language learning are specified; method is the level at which theory is put into practice and at which choices are made about the particular skills to be taught, the content to be taught, and the order in which the content will be presented.* (ANTHONY, 1963, *apud* RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 19).

¹⁰ As traduções dos trechos em inglês contidos no rodapé desta tese foram feitas por mim.

2º grau (Ensino Médio), não tinha um lugar de prestígio, pois “muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º grau e, no 2º grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano letivo” (LEFFA, 1999, p. 20). A visão apresentada anteriormente por Leffa é representativa de escolas em que trabalhei, as quais ofereciam a LI na matriz curricular, mas não possuíam condições de suprir as necessidades pedagógicas do professor. Ensinar a referida língua nas condições da lei e da escola tornava-se uma questão de descobertas pessoais que exigia certa atitude de desbravamento em relação aos caminhos para ensinar.

O ensinar a LI naquele contexto localizado de professora de inglês seguia em meio às contradições de um complexo sistema educacional e político, no qual ao mesmo tempo em que os professores eram formados, pelos cursos de Letras Português-Inglês, para trabalhar com uma disciplina considerada como “obrigatória” na matriz curricular, relegava-se à língua estrangeira apenas um caráter de recomendação, devido à falta de condições mínimas de ensino (PAIVA, 2003; TOTIS, 1991).

1.7 A DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Durante o período em que atuei como professora de LI no Ensino Fundamental e Médio, eu busquei inúmeras maneiras para ensinar e para aprender a LI no contexto da sala de aula, todas elas acompanhadas de um constante empreendimento pessoal (cursos particulares, aquisição de recursos didáticos diversos, utilização de recursos audiovisuais na sala de aula, entre outros). Um dos primeiros materiais disponíveis com o qual tive contato na escola pública, no interior do Estado do Paraná, à época da minha experiência inicial em serviço, foi o livro didático, um recurso direcionado ao professor de LI, sem exemplares para os alunos. A falta de recursos didático-pedagógicos na escola, especificamente relativas ao ensino de língua estrangeira (língua inglesa), era gritante; não havia material didático disponível ou qualquer orientação metodológica. O encontro com o livro didático

deu-se por pura curiosidade, na busca por suporte pedagógico para as aulas encontrei dois exemplares da Fundação Nacional do Livro Didático na biblioteca da escola.

Não houve dificuldade, no decorrer do meu tempo de docência, em perceber a necessidade urgente de mudanças em relação ao ensino e aprendizagem de LI na sala de aula, pois durante a tentativa de utilização de propostas contidas em livros didáticos utilizados à época, no Ensino Fundamental, a ênfase nos exercícios gramaticais e a concepção de língua como formação de hábitos não produziam os resultados por mim esperados em sala de aula. Apesar das minhas tentativas de dar novos sentidos aos conteúdos dos livros, considerando o que eu havia apreendido na minha formação inicial, ou seja, o uso da língua para fins comunicativos, eu não conseguia atingir os objetivos de ensino de LI almejados por mim.

Acredito ser importante informar neste momento da escrita que durante a minha formação inicial, a professora de LI do Curso de Letras Português-Inglês adotou o livro didático chamado *In Touch*, dos autores Oscar Castro e Victoria Kimbrough (1980), o qual priorizava as necessidades comunicativas básicas ao mesmo tempo em que as estruturas gramaticais eram sistematicamente apresentadas e praticadas. Ao adotá-lo, conseqüentemente, a professora adotara também uma visão particular de conceito de língua, de ensino e de aprendizagem, ou seja, adotara o método nocional-funcional¹¹, o qual refletia um ensino e uma aprendizagem de língua como comunicação por meio da prática linguística no uso de funções (pedir e dar informações, concordar e discordar, entre outras).

Entendo que a utilização de um determinado livro didático responsabiliza o professor educador na formação do AP, pois introduz na sala de aula, por meio do método utilizado, uma visão de língua que pode refletir um formato particular de compreender o mundo. Essa responsabilidade vai além da mera escolha de um material didático, pois é preciso que o AP esteja ciente dos interesses refletidos no material didático utilizado. Interesses que, muitas vezes, estão impregnados pelas

¹¹ Chamado de método (SILVEIRA, 1999; TOTIS, 1991) ou de abordagem (FINOCCHIARO, 1989), nesta forma de ensinar a aprender línguas estrangeiras a língua é vista como uma “atividade destinada à realização das interações sociais” (SILVEIRA, 1999, p. 75).

relações desiguais de poder, as quais envolvem uma complexa inter-relação entre o social, o cultural, o econômico e o político no ensino e na aprendizagem de línguas (PENNYCOOK, 1989; KUMARAVADIVELU, 2003b). As relações desiguais de poder no ensino e na aprendizagem de línguas, principalmente em torno do uso de métodos de ensino utilizados em livros didáticos, podem ser conectadas ao entendimento de que toda a educação é política e de que toda a forma de conhecimento tem interesses próprios (PENNYCOOK, 1989), ou seja, interesses que são representados por certos grupos ou indivíduos que buscam reproduzir e manter o *status quo* dominante.

Os professores de LI, ao receberem um material didático ou ao entrarem em contato com ele, precisam estar cientes das concepções que o embasa e antes de utilizá-lo é necessário questionar os pressupostos, as limitações, as contradições e os interesses envolvidos no discurso utilizado em seu interior. Neste sentido, se o professor não faz uma análise criteriosa dos textos que utiliza, poderá ser visto como um mero consumidor de produtos e sofrer as consequências das influências da tentativa de dominação estrangeira. Além disso, como educadores nós precisamos considerar como a oposição teoria e prática, por meio da produção do conhecimento, afeta a relação entre a produção acadêmica legitimada por meio de uma rede de relações políticas que a privilegiam em detrimento de outros conhecimentos, por exemplo, o conhecimento prático do professor (PENNYCOOK, 1989).

As relações desiguais de poder, direcionadas ao ensino aprendizagem de línguas estrangeiras, podem estar conectadas, portanto, à natureza hierárquica de teoria e prática, ou seja, a teoria vem antes da prática e não concomitante ou por meio de uma prática socialmente situada e coconstruída (JOHNSON; FREEMAN, 2001; COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999). Desta forma, uma proposta de ensino efetuada por especialistas, produtores de teoria, pode ser mais valorizada e considerada mais eficaz do que uma baseada na prática cotidiana de um professor.

A partir das reflexões acima, entendo que a minha experiência inicial de docência no Ensino Fundamental e Médio foi enfatizada muito mais pela aplicação do que se entendia por uma teoria de ensino e aprendizagem de língua do que pela

preocupação com a função da LI nas escolas em que trabalhei. Aliás, a função da LI é uma discussão que ainda hoje tem sido o foco de tentativas de repensar o ensino da LI no Brasil, basta ver, por exemplo, uma das justificativas utilizadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1997) no que refere ao ensino de LI em nosso país. Conforme consta no referido documento “a inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. Em relação a uma língua estrangeira, isso requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população” (1997, p. 20). A partir disso, a justificativa para a inclusão da LI e da sua importância na sociedade baseou-se, entre outras questões, no fato de “que somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país” (1997, p. 20), assim, priorizou-se a leitura no ensino de LI no referido documento.

A docência no ensino Fundamental e Médio foi, portanto, uma vivência que permitiu compreender as dificuldades da sala de aula. No processo das experiências de ensinar a LI na busca pela minha identidade de professora durante o fazer docente, a prática mais do que uma aplicação da teoria, aos poucos, tornava-se a própria teoria.

1.8 A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Ainda em meio às descobertas sobre as implicações entre ensino de línguas, legislação educacional e atitude pessoal na construção de minha identidade de professora de inglês, ingressei na Universidade como professora colaboradora para lecionar a disciplina de LI e orientar e supervisionar o ECS de LI. Ao ingressar na Universidade eu já contabilizava seis anos de trabalho como professora de língua inglesa no ensino Fundamental e Médio, em escola pública.

No ano seguinte ao ingresso, em 1996, apresentei um projeto de pesquisa, o primeiro que eu coordenava como professora colaboradora na referida instituição de

ensino superior. O objetivo consistia em envolver os APs em um estudo que se propunha a analisar como o ensino de LI estava sendo ministrado nas escolas públicas da cidade onde os estágios seriam realizados e, a partir disso, propor um trabalho de ECS de acordo com as necessidades observadas. Tal proposta procurava envolver os APs e o ECS em uma situação de pesquisa formal, ou seja, com geração e análise de dados.

Após este primeiro projeto de pesquisa, pude ampliar minha visão sobre a condução do ECS de LI nas escolas da região como uma tentativa de aliar ECS, pesquisa e comunidade escolar. Acredito que a proposta tenha sido válida, porém não posso dizer que houve uma mudança significativa na formação do AP ou que foi uma intervenção impactante, mas entendo que foi um passo muito importante na construção da minha identidade docente devido à posição de professora colaboradora em que me encontrava e do desenvolvimento do ECS pela tentativa de focalizá-lo pela perspectiva da pesquisa. A importância estava e ainda está, portanto, na tentativa de interpretar o ECS a partir de duas perspectivas: (1) da “mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam” e da (2)

possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. (PIMENTA, 2004, p. 46).

A iniciativa de interpretar o ECS dessa forma foi válida, no entanto, não aprofundarei as informações sobre a pesquisa desenvolvida no ano de 1996 por entender que se trata unicamente de uma pequena cena da minha trajetória na formação de professores de LI e de como esta formação tem sido conduzida. Assim, na sequência passarei a explicitar os motivos que me fizeram chegar à proposição desta tese a partir de inquietações e questionamentos ocorridos na orientação dos APs para a docência.

1.8.1 O Estágio Curricular Supervisionado: inquietações

Nos anos seguintes, vários temas relacionados ao ECS foram abordados por mim em sala de aula na Universidade, devido às necessidades observadas nos estágios anteriores (novas abordagens de ensino da LI, como o inglês instrumental) e em decorrência de modificações na legislação (a inclusão das crianças com deficiências no ensino regular). Em função de tais mudanças foram trabalhados nas salas de aula da Universidade assuntos como: a educação inclusiva, o ensino de inglês para as séries iniciais, o ensino de inglês instrumental, o ECS por meio de projetos, o ECS como reforço, o ECS por meio de minicursos, o ECS como um local de pesquisa para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

Todas estas formas de direcionar o ECS foram utilizadas nas escolas em diferentes momentos, mas em nenhuma das referidas propostas temáticas abordou-se a concepção de ensino de línguas trazida pelos APs. Essa abordagem só ocorreu recentemente após refletir sobre a forma como eu estava conduzindo o ECS nestes últimos anos e se essa condução estava possibilitando aos APs uma formação que os ajudasse a enfrentar os desafios da futura profissão.

Este questionamento pessoal aconteceu após outra pesquisa institucional feita com os APs. Na referida pesquisa, questionei os participantes sobre a concepção de ensino, as dificuldades e as expectativas que eles tinham em relação ao ensino de LI durante o ECS (CABRAL-BÜHRER, 2010). A resposta de cinco deles, num grupo de oito, enfatizando o ensino como transmissão de conhecimento, levou-me a reavaliar a importância de uma ampla discussão em torno da concepção de ensino e aprendizagem de LI do professor em formação.

Durante esse repensar e reavaliar, perguntei-me novamente sobre os caminhos possíveis que eu tinha para orientar o AP no ensino de LI diante da concepção de ensino como transmissão de conteúdo, num mundo globalizado e em constante transformação. Iniciei, a partir daí, uma nova caminhada na análise dos sentidos de ensinar, principalmente em relação à LE. Descobri em Paulo Freire fundamentos importantes sobre a formação de professores, mas entendi também a dificuldade de aplicar os conceitos freireanos no ensino e aprendizagem, pois

ensinar e aprender a LI a partir de uma perspectiva freireana, não é tão simples, haja vista que

não é simplesmente estar na sala de aula, mas estar na história, na esfera mais ampla de um imaginário político que oferece aos educadores a oportunidade de uma enorme coleção de campos para mobilizar conhecimentos e desejos que podem levar a mudanças significativas na minimização do grau de opressão na vida das pessoas. (GIROUX, 1996, p. 570).

Ao relacionar o trecho acima com o ensino da LI, entendo que é necessário propiciar uma formação crítica¹² para que o AP comprometa-se com uma educação que ultrapasse uma visão de ensino centrada na transmissão de conteúdos gramaticais e siga então para a construção de conhecimentos alimentando o desejo de mudanças significativas na sociedade.

Nesse sentido, as leituras sobre Paulo Freire e suas ideias (do inacabamento, do ensino bancário, do posicionamento político de educadores e educadoras) são constitutivas desta nova caminhada no repensar a concepção de ensino e de aprendizagem de língua no ECS, pois ensinar uma língua estrangeira está muito além das abordagens, métodos e técnicas; o ato de ensinar está implicado também com os interesses políticos e econômicos.

Estes interesses podem ser pensados a partir das influências internacionais no ensino de LI para o contexto brasileiro e na forma como elas acabam posicionando o professor de línguas estrangeiras no Brasil como um “mero aplicador de métodos” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 24). Há um tipo de interesse e, portanto, de tentativa de controle que pode ser percebido por meio da proliferação de escolas de idiomas baseadas em autores internacionais, os quais conservam a noção de método como uma estratégia de manter-se no mercado editorial, pela ênfase da

¹² Este tipo de formação docente baseia-se na abordagem de letramento crítico que envolve as relações de poder e, claramente, interessa-se pelas diferenças relacionadas à raça, classe, gênero, orientação sexual..., entre outras. Os educadores do letramento crítico observam estas diferenças como parte do sistema de desigualdades e injustiças e não como ocorrências isoladas. Desta forma, professores críticos consideram a forma como os sistemas estão implicados em ações específicas, textos ou situações. Por meio de uma consciência crítica os estudantes além de ler os textos criticamente tornam-se também atores na transformação da sociedade. (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, tradução nossa).

superioridade do método, numa espécie de estratégia usada pelas escolas de idiomas para destacarem-se umas das outras (XAVIER, 2004, p. 119).

O Brasil, certamente, não é imune à influência da LI e uma das formas para tentar entender essa influência pode se dar pela história da inclusão dessa língua no sistema educacional brasileiro, pois, conforme Chagas (1979), a “evolução do ensino de línguas no Brasil confunde-se com a história da própria escola secundária”, ou seja, a história do ensino de línguas e, neste caso específico da LI, tem sido contada, sobretudo, a partir da legislação educacional brasileira que, por sua vez, sofre influências do estrangeiro na importância que essa língua representou e representa na contemporaneidade.

Pode-se dizer que, no mundo atual, a ascendência da LI deve-se a um “complexo de processos e forças de mudanças”, chamado de globalização (HALL, 2005, p. 67), que são “aqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado” (MCGREW *apud* HALL, 2005, p. 67). Neste complexo de processos, a internet torna-se responsável pela velocidade e o alcance do impacto de crescimento econômico e de mudança cultural provenientes da globalização; o inglês é a língua responsável, o meio pelo qual estas mudanças estão ocorrendo (KUMARAVADIVELU, 2006).

É a partir dessa caminhada profissional e de outras não relatadas aqui que nasceu a possibilidade de apresentar a discussão sobre a construção da identidade do AP de LI durante o ECS. Uma ideia que debate a condição do AP na posição de *aprendente* e *ensinante* de uma língua envolta em questões econômicas, culturais, sociais e éticas que pode ter grande impacto nos diferentes posicionamentos que o AP coloca-se ou é colocado, criando conflitos (crises) diversos na sua construção identitária.

2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LI: PROBLEMAS E DESAFIOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Aprender é descobrir o que você já sabe. Fazer é demonstrar que você o sabe. Ensinar é lembrar aos outros que eles sabem tanto quanto você. Nós somos todos aprendizes, fazedores e professores. (Richard Bach)

Considerando que na introdução apresentei os acontecimentos que me trouxeram até esta etapa de minha experiência pessoal e profissional, faz-se necessário, da mesma forma, apresentar a trajetória da linha de pesquisa de formação de professores que colocou a formação do professor de LI em discussão. Não se trata aqui de uma busca pelas raízes ou das minúcias do início da linha de pesquisa no Brasil, mas sim de apresentar uma visão necessária ao propósito desta tese. A linha de pesquisa de formação de professores abriu oportunidades nos cursos de pós-graduação em Letras para que tópicos como o que discuto aqui pudessem ser tratados no âmbito dos Estudos da Linguagem e não apenas na área da Educação - considerando o envolvimento do professor formador dos cursos de Letras tanto com aspectos linguísticos quanto com questões pedagógicas, didáticas, sociais, políticas e culturais.

O mapeamento dos estudos sobre a formação de professores de LI no Brasil, realizado por Gil (2005), pode dar uma mostra das origens da linha de pesquisa, na Linguística Aplicada. Junte-se a este, o artigo de Gimenez (2005) sobre os desafios contemporâneos dos professores de línguas na sua formação a partir das contribuições da Linguística Aplicada (LA); além do artigo de Ortenzi (2007), que discute as lacunas e os avanços nos estudos que tratam da formação de professores de LI no Brasil. Assim, a partir dos três textos tem-se um quadro conciso e, ao mesmo tempo, abrangente sobre este tema no contexto brasileiro.

O fato de reduzir a discussão às autoras acima citadas não significa negar as influências na construção desta linha de pesquisa de outros nomes importantes do contexto brasileiro, tais como: Luiz Paulo da Moita Lopes, Maria Antonieta Alba Cellani, Vera Lúcia Menezes de Oliveira Paiva, Maria Helena Vieira Abrahão, entre

muitos outros, mas sim uma tentativa de traçar um panorama geral desta trajetória ainda tão carente de políticas educacionais efetivas.

2.1 ORIGEM E TRAJETÓRIA DA LINHA DE PESQUISA NO BRASIL

De acordo Gil (2005, p. 174), as origens da linha de pesquisa de formação de professores no contexto brasileiro estão fundadas nas discussões decorrentes das investigações realizadas sobre a interação em sala de aula, com base em Moita Lopes (1996), durante os anos 90 (e no exterior pode-se apontar o trabalho de Dick Allwright, 1988; Nunan, 1989, desenvolvidos no final dos anos 80). As investigações focadas na interação entre professor e aluno em sala de aula, no ensino e aprendizagem de línguas, geraram importantes contribuições sobre o funcionamento da sala de aula de LI. A partir destas investigações foi possível verificar que o professor de línguas estava fortemente influenciado pelo ensino da língua como um produto de análise linguística, bem como, exposto a métodos de ensino diretamente implicados com o mercado editorial, conforme aponta Gil. Estas duas questões, segundo a referida pesquisadora, são entendidas como falhas na formação do professor, o que levou a um deslocamento do foco de pesquisa, passando de pesquisas sobre a interação em sala de aula para pesquisas voltadas à formação de professores.

Gil (2005), ao mapear os estudos que integram a linha de pesquisa sobre a formação de professores, caracteriza-os, epistemologicamente, em macro e micro contextos. Os macrocontextos, segundo Gil, envolvem as licenciaturas de Letras e Pedagogia e são geralmente denominados como cursos de pré-formação, enquanto os programas de formação continuada são geralmente chamados de cursos em formação. Os microcontextos, ainda de acordo com a pesquisadora, envolvem as salas de aula nas Universidades, os diálogos entre professores supervisores do ECS e os alunos-professores, os encontros de formação continuada, os diários como autobiografias de professores e as salas de aula de professores em formação

continuada. Ou seja, para a autora, os microcontextos são os locais onde os processos provenientes dos cursos de pré-formação e em-formação podem ser percebidos. Os contextos, tanto o macro quanto o micro, “são práticas discursivas dos professores pré-serviço (curso de pré-formação) e em-serviço (cursos em-formação) e outros participantes do processo, como os professores supervisores e os coordenadores dos programas de formação continuada” (GIL, 2005, p. 175).

Dentro do interesse de investigação destes micro e macro contextos, ainda segundo Gil, percebe-se um forte interesse pela investigação sobre a identidade do professor de línguas, mais especificamente na construção da identidade profissional. Este foco investigativo é apontado como um dos temas mais comumente trabalhados na linha de pesquisa de formação de professores, cujo objetivo é identificar como a identidade profissional tem sido construída e de que forma esta identificação contribui para melhorar o ensino de línguas.

Os estudos voltados para este tópico, segundo a pesquisadora acima mencionada, estão representados por três grupos distintos:

- O grupo um discute a (re)construção de uma identidade profissional a partir de uma trajetória etnográfica com o suporte teórico de Frederick Erickson, no qual o trabalho de Reis, Gimenez, Ortenzi e Mateus (2001) é citado como representativo do grupo;
- O grupo dois focaliza a (re)construção da identidade profissional a partir de uma trajetória narrativa baseada no trabalho de Clandinin e Connely (1999), no qual se destaca a pesquisa de João Telles (1997; 1998);
- O grupo três estuda a (re)construção da identidade profissional com base em Almeida Filho (1993; 1999) representado pela pesquisa de Vieira Abrahão, do ano de 1999.

A apresentação de tais grupos deve-se ao fato de que considero a pesquisa discutida ao longo desta tese como parte das investigações que envolvem a construção da identidade pessoal e profissional do professor, estando o processo de identificação diretamente relacionado à condição de AP durante o ECS. Assim, para melhor compreensão, apresento a seguir, de forma sucinta, as discussões de cada

grupo em ordem crescente de interesse sob o ponto de vista da proposta de estudo aqui delineada, a fim de enquadrá-la na divisão formulada por Gil.

O terceiro grupo é representado pela pesquisa de Vieira-Abrahão (1999) intitulada “Tentativas de construção de uma prática renovada: A formação em serviço em questão”. Na referida investigação focaliza-se a interação professor e aluno nas ações em sala de aula com um enfoque maior na formação em serviço tendo como base teórica a operação global de ensino, uma proposta baseada em Almeida Filho (1993).

Segundo a pesquisadora, as observações sobre a interação em sala de aula realizadas pelos estagiários do último ano do curso de Letras (os quais eram responsáveis por observar as aulas, tomar notas, gravar as aulas em áudio, fazer o roteiro das gravações e registrar em diário uma descrição e uma análise das aulas gravadas) foram importantes para a conclusão da pesquisa. A conclusão, segundo Abrahão (1999), é realizada a partir de duas situações: do trabalho com a formação pré-serviço e com a formação em serviço. Em relação à primeira, não há muitas informações, mas, conforme aponta a pesquisadora, um trabalho de formação pré-serviço “adequado, voltado para o desenvolvimento das competências linguístico-comunicativa, aplicada e profissional do professor e embasado na reflexão crítica” (ABRAHÃO, 1999, p. 45) poderá tornar a prática de sala de aula dos futuros professores mais coesa e coerente. Uma forma de coerência citada pela pesquisadora é o fato que o AP poderá desenvolver com criatividade e segurança os meios para desvencilhar-se de fatores que queiram interferir em sua abordagem de ensinar. Neste aspecto, as capacidades de reflexão e de crítica serão importantes para guiá-lo num processo de autoavaliação constante.

Em relação ao trabalho de formação em serviço, o resultado mostra-se “complexo e gradativo, exigindo muita reflexão e aprofundamento teórico” (VIEIRA-ABRAHÃO, 1999, p. 46), pois, conforme afirma a autora, dois anos e meio de projeto não foram suficientes para que os professores que participaram da pesquisa reavaliassem as suas concepções básicas de linguagem, ensino e aprendizagem.

O grupo dois, representado pelas pesquisas de João Telles, principalmente *Metaphors as coalescence of teacher's beliefs of language, their students and language teaching* (1997) e *Lying under the mango tree: Autobiography, teacher knowledge and awareness of the self, language and pedagogy* (1998), focaliza a vida dos professores por meio de narrativas produzidas por eles com a intenção de aumentar a consciência crítica a partir de suas experiências pessoais e profissionais. Os trabalhos de Telles mostram-se extremamente relevantes para compreender a formação de professores a partir das narrativas, considerando que por meio delas o professor pode revelar as suas crenças, desejos, apreensões, bem como abrir possibilidades para compreender a ele mesmo como pessoa e o seu eu como professor (TELLES, 2002, p. 16).

O primeiro grupo, representado pelo trabalho de Reis, Gimenez, Ortenzi e Mateus (2001), tem uma relação mais próxima com o trabalho aqui proposto. Esta aproximação com a pesquisa desenvolvida pelas autoras supracitadas, por meio do artigo intitulado “Conhecimento em contato na formação pré-serviço”, publicado no ano de 2001, ocorre de duas formas: a primeira por estar diretamente relacionada à formação inicial por meio do levantamento das dificuldades enfrentadas e narradas por APs a partir de suas experiências anteriores e posteriores ao ECS, com instrumentos de pesquisa semelhantes aos adotados aqui; e a segunda, por tratar-se especificamente da experiência de docência durante o ECS.

O contraste entre a pesquisa das referidas autoras e a desta tese está principalmente na base teórica, pois as autoras utilizam-se de referenciais teóricos que enfocam o processo de socialização do professor, por meio dos quais procuram entender como se aprende a ser professor, tendo como base as reações que os participantes da pesquisa apresentam diante daquilo que lhes é proposto fazer durante o ECS. As autoras discutem a reação dos APs a partir da utilização de estratégias sociais focalizando o ajuste internalizado e a aquiescência estratégica durante as orientações de ECS. O ajuste internalizado refere-se à estratégia que faz com que o professor aceite e submeta-se completamente a situação em que está inserido. A aquiescência estratégica é uma estratégia utilizada quando o AP submete-se às regras por questão de sobrevivência, mas com reservas.

Em relação ao estudo proposto por mim, ressalto que esta parte do princípio de que os posicionamentos vivenciados pelo AP de LI durante o ECS envolvem um processo de “identificação” (HALL, 2009) com a profissão de professor. Este processo de identificação está mais relacionado à falta de inteireza do que a busca pela semelhança. Trata-se mais de uma incompletude que é reforçada pelos acontecimentos ocorridos ao nosso redor ou mais especificamente advindos dos encontros e desencontros dos alunos-professores nas diversas situações enfrentadas na Universidade, nas escolas e na própria comunidade onde vivem durante o ECS. Trata-se também de uma vivência híbrida que envolve duas linguagens (inglês e português) e dois posicionamentos (aluno e professor) que podem conduzi-los a uma situação de conflito produzindo um espaço de questionamento e novas posições ou de resignação diante das dificuldades.

O processo de construção pessoal e profissional que envolve o ECS propicia ao AP um mergulho nesta incompletude por ser este um espaço-tempo no qual as dúvidas, os conflitos, as inquietações, as certezas tendem a ser desestabilizadas ou reforçadas, deslocadas ou fixadas. Neste processo, as estratégias utilizadas pelos alunos-professores para sobreviver a esta etapa são contingenciais e fazem parte do processo de identificação com a profissão pelo fato de estarem construindo-se como professores ou questionando-se se deveriam ou não sê-lo, pois “a indeterminação torna possível a subversão e a revisão” (BHABHA, 1998, p. 250).

Retomando a discussão em torno da trajetória da linha de pesquisa de formação de professor no Brasil, Gimenez (2004), ao falar sobre os desafios na formação do professor em tempos atuais, devido aos vários ângulos e abordagens possíveis, corrobora a informação de Gil em relação à influência das pesquisas de sala de aula, “especialmente nos anos 90” (2005, p. 189). A autora informa, com base nos dados obtidos por pesquisas desenvolvidas na referida época, a necessidade de rever o agir pedagógico dos professores como traduções de teorias “públicas” (GRIFFITHS; TANN, 1992, *apud* GIMENEZ, 2005, p. 189), ou seja, o de repensar a prática do professor não mais como uma forma de aplicar teorias propostas por especialistas, mas gerada durante o fazer docente.

Nesse sentido, ao invés de apenas aplicar conhecimentos de especialistas e de contextos distantes e específicos, o professor passa a entender o que faz na sua prática e a descobrir a teoria que a embasa, pois, toda a prática tem uma base teórica (JORDÃO, 2006), e passa também a tomar decisões com base em propósitos definidos por meio de uma análise contextual. O desafio, portanto, é justamente que os docentes sejam críticos e, com isso, ocorra uma redefinição de teoria e de prática, pois ainda prevalece em muitas situações, conforme aponta Gimenez (2004), um patamar de importância mais elevado para a primeira.

Ainda em relação à origem da linha formação de professores de línguas estrangeiras, Ortenzi (2007) faz um retorno à história da educação brasileira, principalmente no que se refere à trajetória dos cursos de Letras e da formação de professores, e reforça o lugar recente deste tipo de pesquisa no contexto brasileiro. Segundo a autora, até pouco tempo atrás não havia eventos acadêmicos próprios que tratassem especificamente da formação de professores de Línguas Estrangeiras, embora a comunidade de pesquisadores interessados nesta área venha mostrando preocupações por meio de comunicações em congressos, palestras e artigos.

Ortenzi (2007) traça a trajetória da formação de professores de línguas estrangeiras a partir da história dos Cursos de Letras, tendo como base Anízio Teixeira, mencionando entre outras questões, o legado deixado pela colonização portuguesa por meio de uma dependência cultural de um país que se achava incapaz de construir uma cultura própria, sendo, portanto, necessário o ingresso de uma cultura de fora, introduzida no país como os demais produtos consumidos. Neste sentido autores como Leffa (1999, p. 13) já ressaltavam que nós brasileiros muitas vezes “somos criticados por copiar aqui dentro o que acontece lá fora, numa imitação servil de outras culturas e violação à nossa identidade”.

A dependência cultural pode ser observada também na composição ideológica do ensino de línguas no Brasil, conforme exemplificado por Ortenzi (2007), por meio da vasta difusão do termo 'método' e de métodos importados dos Estados Unidos e da Europa desde os anos 30, principalmente, a partir da concepção de “treinamento” das técnicas para executá-lo. Assim, considerando a

menção feita por Ortenzi ao efeito colonizador no Brasil, é importante agora falar deste efeito no contexto brasileiro tomando como base a exemplificação dada pela pesquisadora em relação ao uso do método e a formação de professores de LI. Creio que é importante fazer este panorama histórico para que se possa compreender a trajetória da LI no Brasil que contribuiu para as discussões que envolvem a formação de professores no século XXI.

Os métodos de ensino têm sido representativos na trajetória de formação de professores, mas “se por um lado, representam a base da profissão do professor de línguas (CELLANI, 2006), por outro ilustram exatamente a dependência cultural que se estabeleceu na composição da ideologia do ensino de línguas no Brasil” (ORTENZI, 2007, p. 123). Esta dependência cultural¹³ por meio do ensino, mediada pelo uso do método e pelo enaltecimento do falante nativo, pode ter sido oficialmente iniciada em 1809 com os acontecimentos que fizeram a história do ensino de línguas no Brasil. Conforme apontam Maia (2009) e Rodrigues (2007), nesta época o Príncipe Regente de Portugal decretou a criação de uma cadeira de *Inglez* e outra de *Francez* com o objetivo de proporcionar a capacitação de professores de línguas estrangeiras no Brasil. Esse decreto aconteceu num contexto em que o ensino jesuítico deveria ser abolido e a tentativa de implantação das Aulas-Régias não estava satisfazendo às necessidades de formação na escola secundária.

Para “sentar-se à cadeira” de *inglez* e ser o primeiro professor oficial de LI no Brasil, o Príncipe Regente nomeou o padre irlandês Jean Joyce (MAIA; MENDES, 2009, p. 4). De acordo com Rodrigues (2006, p. 20), à época da criação da cadeira de “inglez” prevalecia o ensino de línguas com base em instruções “com tempo, hora e uma gramática conceituada” que deveria ser utilizada até o momento em que os próprios professores criassem sua própria gramática, o que parece

¹³ Por dependência cultural, a partir da leitura de Anízio Teixeira - fonte da citação de Ortenzi-, entendo a forte influência dos costumes e tradições da corte portuguesa, costumes impingidos aos habitantes das terras brasileiras à época da colonização. Tal interpretação se dá devido ao forte impacto da colonização portuguesa no Brasil, em relação a qual Anízio Teixeira diz: “O poder monárquico, para impedir qualquer desenvolvimento autônomo da terra brasileira, fecha suas fronteiras, torna obrigatória a naturalidade portuguesa dos funcionários, monopoliza o comércio e nega permissão em suas novas terras para a fábrica, a tipografia, a imprensa e a universidade, pondo assim a Colônia em tão estreita dependência da Metrópole, que ela afinal, de certo modo, se integra com a sua nobreza, o seu clero e o grupo de burocratas e letrados todo ele formado na Metrópole - ao pequeno e poderoso Portugal” (TEIXEIRA, 2005, p. 123).

sugerir, segundo a autora (2006, p. 22), a necessidade de que os professores da época tivessem “uma boa formação linguística para serem considerados capazes de formalizar uma gramática própria”. A criação das cadeiras teve por finalidade a capacitação de professores para que pudessem dar conta das necessidades práticas da sociedade brasileira da época, ou seja, o interesse estava em capacitá-los para que fossem competentes o suficiente para ensinar seus alunos a falar e escrever a língua estrangeira de forma mais viva e assim pudessem corresponder às necessidades do mercado de trabalho da época (MAIA; MENDES, 2009).

Os professores contratados eram trazidos de países onde a língua estrangeira era falada, porém o fato de a dominarem por meio das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) não significava que sabiam ensiná-la. De acordo com os referidos autores, os professores não apresentavam qualquer tipo de formação e/ou experiência prática pedagógica que pudesse dar suporte a eles durante as suas aulas.

Além disso, esses professores contratados pensavam que eram capazes de transmitir de forma adequada a LI pelo simples fato de serem falantes do idioma a ser ensinado. Esse contexto começou a ser modificado a partir da década de 30 devido à pressão exercida pelas escolas particulares da época para serem reconhecidas legalmente. Para que isso viesse a acontecer, de acordo com as leis vigentes, as escolas particulares precisavam ter em seu quadro funcional professores formalmente habilitados. A contratação de professores nativos para ensinar a LI aos professores brasileiros tinha finalidade própria, ou seja, a capacitação para o mercado de trabalho, mas não atendia a legislação que exigia uma formação específica (MAIA; MENDES, 2009), conforme mencionado anteriormente.

A referência ao mercado de trabalho deve-se às relações firmadas entre Brasil e Inglaterra, pois os primeiros registros históricos sobre o ensino de LI no Brasil datam de 1809, um ano após a abertura dos portos do país ao comércio britânico (OLIVEIRA, 2006). No entanto, o alcance da LI no Brasil extrapolou as relações comerciais. Nesse sentido Oliveira ressalta que

os contatos entre Brasil e Inglaterra, depois da chegada da família real e da abertura dos portos ao comércio estrangeiro não se restringiram a relações econômicas e comerciais, havendo também significativas “influências e trocas culturais”, seja pela presença, no país, dos engenheiros e técnicos ingleses envolvidos na construção de máquinas, seja pela importação maciça de produtos ingleses, tais como ferro, vidro, louça, tecidos e roupas, ou pelos leilões dos pertences de funcionários ou capitalistas britânicos que deixavam o país. (FREYRE, 2000, *apud* OLIVEIRA, 2006, p. 25).

A influência destas duas línguas (inglês e francês) no contexto brasileiro era muito forte na época retratada acima, basta ver, conforme aponta Oliveira, o teor do texto em que o Príncipe Regente decreta a criação das duas cadeiras.

E, sendo outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa. (PRIMITIVO MOACYR, *apud* OLIVEIRA, 1999, p. 25).

Antes e durante o período do império, o qual antecedeu a reforma na educação brasileira de 1931, havia sérios problemas com o ensino de línguas estrangeiras, desde a ausência de uma metodologia adequada até problemas de administração, pois o inglês como língua viva era ensinado nos moldes das línguas mortas (influência do método de ensino utilizado na tradução e leitura de textos em latim e grego). Além disso, a centralização da administração nas congregações e colégios aparentava “muito poder e pouca competência para gerenciar a crescente complexidade do ensino de línguas” (LEFFA, 1999, p. 14).

O quadro nada favorável para um ensino efetivo da LI trouxe a necessidade de repensar a forma como este estava sendo realizado. Assim, a partir da década de 30, conforme mencionado anteriormente, algumas ideias novas começaram a circular permitindo que a rotina de ensino com base nas línguas mortas (Latim e Grego) começasse a ser rejeitada. É nessa época, portanto, que o método direto, que nada mais era do que o ensino da língua estrangeira na própria língua, rejeitando o uso da língua vernácula (CHAGAS, 1979), entra no país com força e

pela porta da frente por meio de “Instruções Metodológicas”¹⁴ (CARNEIRO LEÃO, 1935, p. 262; CHAGAS, 1979, p. 110).

O Método Direto chega ao país como algo novo, mas que na realidade, conforme informa Chagas (1979), estava sendo discutido desde 1886, especificamente a partir do Congresso de Estocolmo quando o adjetivo “direto” começou a ter equivalência de locução “de reforma” que na época designava o processo didático preconizado por Viëtor¹⁵ e seus seguidores. O chamado Método Direto já estava em utilização na França desde o ano de 1901. O “distinto” lugar no qual a língua inglesa e a francesa foram colocadas na educação brasileira, por meio da designação das “cadeiras” na justificativa de que o povo brasileiro fosse próspero e tivesse a sua instrução pública aumentada, tornou-as privilegiadas em relação às demais, um lugar de destaque do qual a LI continua a beneficiar-se até os dias atuais.

Após este rápido panorama histórico, envolvendo a introdução do Método Direto no Brasil e a presença do falante nativo no contexto brasileiro, retomo o texto de Ortenzi para dar continuidade à narrativa em torno da trajetória sobre a área de pesquisa formação de professores. Ao retomá-lo, no entanto, saliento ainda que foi no período da proposição do Método Direto que se passou a cogitar que a formação docente deveria ocorrer em nível superior. A possibilidade da formação em nível superior surgiu da consideração dos problemas que envolviam o ensino das línguas estrangeiras, entre eles a carência de professores com formação linguística e a pressão das escolas particulares.

Assim, em 1934 foram oficialmente instituídos os cursos de licenciatura no Brasil com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (PIMENTA, 2004; CHAGAS, 1979), cujo interesse inicial estava focado na formação de professores para o chamado segundo grau (hoje ensino médio). Essa formação, no entanto, era básica e seguia a fórmula '3+1', ou seja, três anos

¹⁴ As Instruções Metodológicas consistiam em 33 artigos relacionados à forma como o ensino de línguas estrangeiras, por meio do método direto, deveria ser executado na época da reforma em 1931, conhecida como a Reforma de 1931. (CARNEIRO LEÃO, 1935; CHAGAS, 1979; LEFFA, 1999).

¹⁵ A respeito de Viëtor e a reforma ler: *A history of English Language Teaching* (HOWATT, 1997).

de bacharelado e mais um ano de didática para licenciatura (CHAGAS, 1979, p. 114).

Somente nos anos 60, com a necessidade de formação de professores de língua portuguesa, a licenciatura começou a dar sinais de fortalecimento e com ela chegou também a formação do professor de línguas estrangeiras que caminhou paralela à criação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. Segundo Chagas (1979, p. 124-125), foi a partir da referida legislação que se passou a entender a licenciatura como um grau equivalente ao bacharelado e não igual. Ambos passaram a ter autonomia. De acordo com o autor, a retirada do chamado curso de Didática foi outra alteração efetivada pelas Diretrizes de 1961. Tal atitude foi motivada pelo entendimento de que não era recomendado desvincular as disciplinas teóricas (o que ensinar) de disciplinas práticas (como ensinar). Exigiu-se, por outro lado, o acréscimo da Prática de Ensino sob a forma de ECS, a qual deveria

fazer-se com a utilização crescente de escolas da comunidade a fim de que pudessem os futuros professores-mestres realmente aplicar os conhecimentos adquiridos, dentro das possibilidades e limitações de uma escola real e ter vivências do ato docente em seu triplice aspecto de planejamento, execução e verificação. (CHAGAS, 1979, p. 124).

Ainda em relação aos cursos de Letras, as antigas divisões Línguas Clássicas-Neolatinas e Anglo-germânicas estiveram presentes desde 1962, segundo Chagas, agrupadas em um só Curso de Letras, o que permitia a inclusão de qualquer idioma clássico ou moderno como a língua estrangeira. A partir das melhorias apresentadas pela legislação de 1962 até o ano de 1966 foram proporcionadas aos alunos possibilidades mais amplas de habilitações, porém com ênfase na língua portuguesa, pois, conforme Chagas (1979, p. 124), havia a “total inconveniência” de autorizar alguém a lecionar uma língua estrangeira sem o conhecimento seguro da língua vernácula.

As diferentes perspectivas da história da formação de professores e do ensino de LI são extensas e intensas sendo impossível dar conta de todos os seus aspectos em poucas linhas, assim resta-me colocar uma vírgula nestas informações e um ponto final na exploração dos textos que discutem a linha de pesquisa

formação de professores. No entanto, finalizo esta exposição argumentando que a formação de professores de LI em nosso país está aos poucos sofrendo modificações e só recentemente tem recebido atenção como um processo contínuo.

Desta forma, os textos das autoras aqui mencionadas (GIL, 2005; GIMENEZ, 2005; ORTENZI, 2007) propiciam diferentes perspectivas de abordar a linha de pesquisa formação de professores e incitam, pelo teor das discussões, à busca por informações fundamentais sobre a história do ensino de línguas estrangeiras para tornar mais visível o caminho ainda a percorrer. Além disso, por intermédio do conteúdo dos textos compreende-se a necessidade de discutir a formação de professores em LI tendo em vista os interesses políticos e econômicos que têm passado despercebidos na trajetória do ensino de línguas e, conseqüentemente, têm resultado em interesses que buscam pela contínua produção e preparação de profissionais que deem conta do mercado de trabalho negligenciando uma formação mais crítica. Essa formação crítica é central nas discussões contemporâneas sobre a educação. No caso da LI, a discussão sobre a formação de professores está na necessidade premente de reavaliar a formação inicial e continuada a partir dos resultados de pesquisas sobre a interação de sala de aula no final dos anos 80 e durante os anos 90, conforme já citado.

Assim, a partir das constatações originadas pelas pesquisas, o ECS tem sido alvo de intervenções, seja pela legislação (9394/96 e CNE/CP 28/2001) ou pelas diferentes formas de agir adotadas por pesquisadores e professores com objetivos que vão além de uma aplicabilidade teórica ou da preparação para o mercado de trabalho, buscando a possibilidade de um novo sentido ao processo de formação pessoal e profissional do professor de línguas estrangeiras.

Portanto, diante das questões discutidas até o presente momento, acredito na urgente necessidade de construir novos sentidos para a formação de professores de línguas, principalmente para a formação inicial, caso específico deste estudo. Tal construção não está pautada apenas nos resultados insatisfatórios revelados pelas pesquisas de sala de aula, mas também pelos desafios que batem à porta no século XXI, desafios diretamente relacionados aos licenciandos e também aos professores

já atuantes, sobretudo no que se refere à expansão vertiginosa da LI devido à globalização (MOITA-LOPES, 2005).

A expansão do inglês exige novos posicionamentos do professor sobre o que, como e para que ensinar a LI, some-se a isso a necessidade de repensar a formação por meio de uma educação geral que não atenda apenas aos interesses econômicos, mas que considere como fundamental o impacto da língua estrangeira na construção da identidade dos falantes do português brasileiro e, principalmente, do próprio AP. Ao aprender a LI o AP passa por um processo que envolve o contato com uma língua diferente da sua, gerando um processo de identificação em constante movimento com o que significa ser falante desta língua.

Neste sentido, como próximo passo na constituição deste trabalho, faço um levantamento dos problemas e desafios informados por pesquisadores em relação às problemáticas que envolvem a formação inicial, principalmente no processo do ECS e especificamente na condição de AP em contato com a LI.

2.2 A FORMAÇÃO INICIAL EM LI: PROBLEMAS E DESAFIOS

Durante os últimos vinte anos de discussões em torno da formação de professores de línguas estrangeiras nos cursos de licenciatura em Letras, alguns momentos mostraram-se extremamente complexos. Basta ver, por exemplo, que o autor Almeida Filho, em 1993, apontava a formação precária do professor como uma das adversidades que podia estar presente na sala de aula de LI na escola pública brasileira.

Anos depois, Almeida Filho escreve sobre os Cursos de Letras no Brasil informando que os “tradicionais formadores de professores de línguas para as escolas secundárias, estejam eles localizados em faculdades ou universidades públicas e privadas, vivem hoje um estado de flagrante crise” (p. 33, 2008). Esse estado de flagrante crise está, segundo o autor, entre outros aspectos, na estagnação do currículo que apesar de inúmeras tentativas de sua modificação

conseguem-se apenas mudanças paliativas, contribuindo para que a essência dos currículos continue a mesma e que no interior dos cursos o “pacto de mediocridade” persista permitindo “ao professor promover o aluno sem que tenha condições de passar, e o aluno, por sua vez, retribui não perturbando a acomodação do professor” (ALMEIDA FILHO, p. 39, 2008).

Ainda que neste novo posicionamento Almeida Filho (2008, p. 33) pareça usar uma criticidade necessária sobre o estado problemático dos cursos de Letras, ele mostra-se também mais otimista ao dizer que apesar desta flagrante crise existe “uma promessa de renascimento”. Esta promessa, segundo o autor, pode ser percebida a partir de sinais emitidos pela sociedade brasileira no interesse pela área da linguagem por meio do que ele chama de valorização de uma cultura geral, da capacidade de uso competente da língua, da crescente iniciação dos estudantes à pesquisa e da percepção do aluno de Letras como um ser crítico.

Segundo o autor, a não eleição da formação de professores com uma prioridade estratégica¹⁶, a evolução irrisória dos programas de licenciatura contando apenas com modificações externas paliativas e o pacto de mediocridade fazem parte de um projeto de formação de professores que se sustenta em uma história cultural brasileira que prioriza conhecimentos teóricos, cultos, ditos letrados e desconectados da vida prática. O autor completa dizendo ainda que “As (belas) Letras e o Direito sempre fascinaram as elites coloniais do país, uma pelo adorno prestigioso nos salões e outra pela preservação dos valores e lugar social de classe já conquistada” (ALMEIDA-FILHO, 2008, p. 39).

Em 2006, em seu artigo “Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE”, ao falar sobre a profissionalização do professor de línguas no contexto brasileiro, Almeida Filho enfatiza que a profissão de professor de línguas estrangeiras no Brasil ainda convive com percalços e limitações, tais como:

¹⁶ Vale ressaltar que durante o desenvolvimento e escrita desta tese algumas iniciativas do Governo Federal (MEC/CAPES) estão sendo implantadas como parte do processo de priorização na formação docentes: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que visa à valorização dos futuros docentes durante o processo de formação e o Programa mais Educação, cujo objetivo consiste em promover a formação continuada de professores de inglês, atuantes em escolas da Rede Pública da Educação Básica, procurando ampliar as oportunidades de aprendizagem da língua inglesa como prática social.

1. a tradição *espontaneísta* do professor “que se forma de fato na prática lá fora” esposada por professores, formadores de professores e até por especialistas doutores de áreas afins nos departamentos e faculdades; 2. a emergência *pronto-socorrista* que distorções históricas operaram numa sociedade ainda marcada por uma cultura colonial pouco valorizadora da educação e da cultura; 3. o *laissez-faire* praticado pelas “autoridades” políticas, administradores e lideranças profissionais justificadas por impossibilidade reais e imaginadas vindas de direita mal intencionada até a esquerda de consciência culpada; 4. as condições pré-profissionais de trabalho leigo (professores não-certificados, por exemplo) de diplomas sem lastro, da baixa exigência da sociedade e dos pais, principalmente na escola pública, e aulismo de baixa remuneração, o descompromisso com a qualidade fortalecida por pouca ou nenhuma cobrança de resultados, o subemprego, os aumentos de salários somente por tempo de serviço, a ausência de carreiras atreladas ao aperfeiçoamento profissional constante; 5. a ausência de políticas públicas que possam atacar os vícios e lacunas da macro-estrutura educacional intocada pelos nossos inúmeros bem-intencionados e paliativos projetos de ação com pesquisa embutida voltados para a formação de professores e alunos e irradiados pelas instituições formadoras. (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 15).

Estes percalços e estas limitações, também chamados pelo autor de “enfermidades”, não se traduzem para ele como impedimentos para a instauração do profissionalismo, mas como formas de produzir iniciativas de novos projetos que possam influenciar os que legislam sobre a educação e administram esse sistema enfermo. Isso, segundo o autor, precisa ser feito para que não sejamos acometidos de uma desilusão de que tudo aquilo que foi feito nos projetos das Universidades de nada tenha valido.

Ao invés de suscitar certo desânimo ou mesmo impotência diante de um quadro há décadas aparentemente imutável, é necessário que ocorram mudanças fundamentais na formação docente, pois os problemas e, conseqüentemente, os desafios são inúmeros.

Na formação do professor de LI, no interior dos cursos de Letras, os problemas estruturais que afetam a construção identitária podem ser percebidos por diferentes perspectivas, entre elas, cito as dificuldades estruturais e de conhecimento apontadas por Barcelos, Batista e Andrade (2004), que com base nos trabalhos de Vieira Abrahão e Paiva (2000) e Almeida Filho (2000) destacam a carga horária insuficiente em língua estrangeira, a ausência de disciplinas importantes

(como os conhecimentos tecnológicos) e as críticas quanto ao perfil esperado do professor de língua estrangeira *versus* o que é esperado pelo mercado de trabalho (uma preocupação sempre recorrente).

Ainda com base em Barcelos, Batista e Andrade (2004), enfoco as dificuldades enfrentadas pelos APs principalmente durante o ECS. Estas dificuldades estão diretamente relacionadas à preparação do AP, e envolvem questões relativas ao conhecimento linguístico e didático-pedagógico. As referidas autoras fizeram um levantamento dos principais problemas que envolviam os APs do Curso de Letras (licenciatura dupla – Português-Inglês) na intenção de analisar as dificuldades enfrentadas durante as atividades executadas no ECS e na disciplina de Prática de Ensino. Os dados foram levantados por meio de um questionário aplicado aos participantes da pesquisa no início e no final das aulas da disciplina de Prática e da experiência no ECS. A partir deste levantamento verificou-se que antes de irem para o campo de estágio as principais preocupações dos APs giravam em torno do desempenho linguístico, apontado como a dificuldade mais frequente nesta etapa da formação.

Na primeira etapa da pesquisa, ou seja, antes da prática em sala de aula, conforme o relato das pesquisadoras, “os alunos se posicionam como alunos, alunos que ainda não se sentem preparados para lecionar, já que veem deficiências em sua própria formação” (BARCELOS; BATISTA; ANDRADE, 2004, p. 22). Esta deficiência está relacionada às dificuldades de fluência que os APs apontaram como um problema a ser ainda enfrentado durante a formação.

Como resultado da análise das respostas dos APS verificou-se uma mudança de foco em torno das dificuldades apresentadas na primeira fase. Os APs apontaram como problemas as situações decorrentes da falta de condições de ensino, tais como: alunos desinteressados e indisciplinados, o *status* de não reprovação do inglês na escola, a falta de recursos e a superlotação das salas de aula. De acordo com as pesquisadoras, nesta segunda etapa “os alunos já pareciam se ver como futuros professores, aspecto esse negligenciado no primeiro momento” (BARCELOS; BATISTA; ANDRADE, 2004, p. 21).

A partir da conclusão das pesquisadoras, entendo que os APs sentem-se mais próximos da vida escolar depois do contato direto com a experiência em sala de aula e, portanto, mais diretamente ligados aos problemas educacionais, o que faz com que eles comecem a perceber as dificuldades que poderão enfrentar na posição de futuros professores de LI. O fato de os participantes da pesquisa demonstrarem preocupações diferentes de uma fase para a outra não significa que a dificuldade encontrada na primeira etapa seja eliminada quando o AP enfrenta a sala de aula nas escolas na segunda etapa. Isto é, a dificuldade com o desempenho linguístico, vivenciada antes do contato da sala de aula, não é substituída pelas dificuldades pedagógicas. Há um complexo acúmulo e adiamento de problemas, os quais poderão reaparecer durante a vida profissional do AP.

Ao tomar a posição de que ocorre apenas um complexo adiamento das dificuldades, eu a faço com base nos meus anos de trabalho com os APs. Ao se depararem com problemas que ultrapassam o desempenho linguístico insatisfatório, como a dificuldade de dominar a sala de aula por exemplo, para os APs a LI passa para um segundo plano, assim como os problemas decorrentes de seu uso em sala de aula e o gerenciamento da sala de aula torna-se o foco.

A discussão proposta por Barcelos, Batista e Andrade (2004) sobre as dificuldades enfrentadas pelos APs no curso de Letras-Inglês, envolvendo a preocupação com o desempenho linguístico, reflete-se também em outras pesquisas, como por exemplo, a pesquisa realizada por Ortenzi, Mateus e Reis (2002). As pesquisadoras, por meio do resultado da pesquisa intitulada "Alunas formandas do curso de Letras Anglo-portuguesa: Escolhas, marcos e expectativas", perceberam que a LI representava uma dificuldade para a maioria das alunas (o tipo de dificuldade não é especificado pelas pesquisadoras). A partir do relato das APs verificou-se, na análise das cinco narrativas, que pelo menos duas das APs recorreram a cursos particulares de inglês para superar o desempenho insatisfatório durante a graduação, enquanto outras decidiram que seria melhor graduarem-se primeiramente em vernáculos, após reprovações em disciplinas da língua estrangeira.

As pesquisadoras apontaram ainda o fato de que o ingresso das licenciandas no curso de Letras ocorreu mais por contingência, devido às frustrações ocasionadas por limitações financeiras e familiares, do que por uma escolha com interesse em seguir a profissão. Para as autoras, registrar questões como estas por meio da narrativa pessoal possibilita que as APs exponham aspectos de sua história pessoal, das expectativas, das fases importantes da vida e dos motivos que as levaram a escolher o curso de Letras. Este tipo de pesquisa é relevante segundo as pesquisadoras, pois objetiva compreender a prática pedagógica vivenciada pelas licenciandas durante o ECS, além disso, investigar a história pessoal das licenciandas oportuniza a elas situações que favoreçam uma análise pessoal sobre a complexidade que as envolve na construção da identidade de professoras de inglês durante a graduação.

Continuando ainda a exposição dos tipos de problemas que são discutidos na formação inicial durante o ECS e a prática, cito Gimenez (2004, p. 173), a qual enfoca o constante movimento do processo de aprender a ensinar na formação inicial. A autora discute os aspectos que têm caracterizado esta etapa da formação do professor de LI e entre os mencionados por ela focalizo o fato do AP estar na posição de professor e de aluno ao mesmo tempo, isto é, ocupar dois papéis durante o processo de formação na graduação.

Segundo Gimenez (2004), embora seja licenciatura, muitos futuros professores não se veem como professores, mas como aprendizes da LI, pois ao ingressarem no curso o fazem mais pelo interesse de aprender o idioma do que pela opção de serem professores. Segundo a autora, o fato de o domínio da LI não ser pré-requisito para a entrada no curso de Letras faz com que ele seja fortemente enfatizado nos anos iniciais do curso, assim os licenciandos passam a ser tratados como aprendizes da língua durante grande parte do curso fazendo com que vejam a si mesmos como alunos e tenham dificuldades em posicionarem-se como professores.

Para Gimenez, a forma como o curso é estruturado pressupõe que a identidade profissional só é construída por meio de disciplinas pedagógicas, como Linguística Aplicada, Prática de Ensino e o ECS. Estes posicionamentos, e não

posicionamentos de aluno e de professor, não têm sido objeto de análise na formação de professores de línguas estrangeiras conforme afirma a pesquisadora. A discussão em torno do licenciando de Letras esteve condicionada, até recentemente, à condição de aprendiz da língua, um aprendiz assujeitado às teorias de aquisição de línguas e métodos de ensino.

Os posicionamentos de aluno e de professor, entretanto, são conflituosos como poderá ser observado na sequência desta tese, pois o AP encontra-se na posição de aprendiz de uma língua da qual precisa estar apto para ser o professor, para ensiná-la.

Ressaltarei na sequência os posicionamentos que o AP de LI ocupa e é levado a ocupar durante o curso de Letras, principalmente na condição de aluno e professor de uma língua que ele diz não ter domínio, para que se possa a partir disso, no decorrer da discussão, problematizar o estágio no processo da formação docente.

2.3 ORA ALUNO ORA PROFESSOR: POSICIONAMENTOS CONFLITANTES

Para Barcelos, Batista e Andrade (2004), a partir dos estudos sobre as crenças, e para Gimenez (2004), a partir de uma abordagem reflexiva, o AP posiciona-se e é posicionado de forma diferenciada durante o curso de Letras. De acordo com as primeiras, o AP posiciona-se como aluno antes do contato com a Prática de Ensino e com o ECS, ou seja, antes da experiência direta no contexto educacional. No primeiro momento do ECS

a dificuldade mais frequente apontada pelos alunos refere-se ao desempenho linguístico, o que está diretamente relacionado à sua crença de que o professor de inglês deve ter domínio de LI (...) essa dificuldade percebida pelos alunos em relação ao seu desempenho, que está relacionada à sua crença de domínio total da língua, reflete-se no medo que esses futuros professores sentem de atuar em sala de aula e de não saber responder às perguntas dos alunos. (...) Ao apontar essas dificuldades, os alunos posicionam-se como alunos, alunos que ainda não se sentem

preparados para lecionar, já que veem deficiências em sua própria formação... (BARCELOS; BATISTA; BARBARA, 2004, p. 21-22).

Após o contato com a Prática e com o ECS, as pesquisadoras argumentam que devido à experiência prática na sala de aula, os alunos da graduação pareciam ver-se como futuros professores, aspecto esse negligenciado no primeiro momento da formação quando esses alunos tinham o contato apenas com disciplinas teóricas e ainda se viam como alunos.

A referência das autoras acima sobre o posicionamento de aluno e de professor durante a graduação é parcialmente corroborada por Gimenez (2004), que se refere a este posicionamento como um papel ambíguo. Essa parcialidade consiste no fato de que para Barcelos, Batista e Andrade os alunos-professores posicionam-se ora como alunos e ora parecem posicionar-se como professores e Gimenez (2004, p. 172-176) entende que “ao serem tratados como aprendizes de inglês durante grande parte do curso, os alunos se veem assim e têm grande dificuldade em se posicionar como professores”. A partir desses dois referenciais de pesquisa, suponho que não apenas as crenças dos alunos fazem com que eles se sintam alunos diante do desempenho linguístico ou professores durante as práticas pedagógicas, alterando os posicionamentos de acordo com a situação vivenciada, mas também a forma como são tratados pelos professores formadores e pela estrutura curricular.

Ao ressaltar em poucas linhas as ideias centrais das duas pesquisas, eu procuro acentuar a necessidade de analisar com mais profundidade a forma como a constituição da matriz curricular e a postura dos formadores de professores podem influenciar no posicionamento dos APs durante o processo de formação. É pela perspectiva destas pesquisas e por outras situações apresentadas a seguir que a discussão que se segue busca problematizar a construção da identidade dos APs dentro e fora da estrutura educacional.

3 A IDENTIDADE EM DISCUSSÃO

Antes de escrever sobre o conceito de identidade, considerando a condição de AP, saliento que até este momento da escrita apresentei a minha narrativa pessoal, a trajetória da linha de pesquisa “Formação de Professores” e aponte a condição de AP de LI no curso de Letras como uma das complexidades vivenciadas durante o ECS.

Durante a escrita desta tese, seguidamente utilizei os termos “construção” e “processo” relacionando-os ao ECS, à formação docente e ao professor de LI. Esses termos estão intimamente ligados ao conceito de identidade que, por sua vez, conecta-se a outros dois termos: “identificação” (HALL, 2009, p. 106) e “hibridismo” (BHABHA, 1998; 1990).

Para entender como estes termos estão relacionados ao AP e, conseqüentemente, ao ESC é preciso primeiramente considerar que a condição de AP durante a graduação, mais precisamente quando o licenciando experiencia a posição de professor, pode ser analisada, num primeiro momento, como inserida na perspectiva de “uma coisa acabada” (ser aluno é... ser professor é... ser brasileiro é... ser americano/britânico/jamaicano é...). Assim, perceber a condição AP nesta perspectiva é conceituar a identidade como fixa, pronta, acabada, enclausurada. É também entender esse conceito por uma concepção tradicional¹⁷ de identidade.

Nesse sentido, pensar uma identidade de aluno e de professor significa pensá-la a partir de lugares fixos nos quais a identidade de um e de outro passam a ser definidas como uma característica imutável. Vale mencionar que, no contexto atual da educação brasileira, apesar dos movimentos contemporâneos¹⁸ em prol de uma formação docente mais crítica e reflexiva na formação inicial do professor, o licenciando ainda é visto como alguém passivo diante dos ensinamentos do professor universitário. Nesse tipo de afirmação está implícito o fato de que “fortes

¹⁷ Por concepção tradicional de identidade entenda-se aquela conceituada por positivistas e pós-positivistas como uma característica relativamente estável que não é influenciada pela experiência de vida ou pelo processo de socialização (TREJO GUZMÁN, 2010, p. 32).

¹⁸ Por movimentos contemporâneos, baseada em Tadei (2000), estou referindo-me à Pedagogia Crítica, ao Letramento Crítico e ao Ensino Reflexivo.

resquícios da metodologia jesuítica e do modelo organizacional francês ainda se encontram instalados e dominantes, muitas vezes impedindo a Universidade de cumprir seu papel de possibilitar processos de construção de conhecimento” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 154).

Nesses resquícios da metodologia jesuítica, a ação do professor é a de transmitir os conteúdos organizados por meio de um conjunto de normas (o *Ratio Studiorum*) criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Desse conjunto de normas criou-se uma forma específica de atuação na sala de aula para o professor e para aluno, sendo que para esse último a passividade, a obediência e a memorização de conteúdos para posterior avaliação eram intensamente enfatizados. Esses resquícios, ainda dominantes no sistema educacional, são constitutivos da crítica de Paulo Freire à posição de depositários e depositantes de alunos e de professores que atuam na educação brasileira.

Ao colocar o AP na posição de quem recebe o conteúdo e de quem se alimenta do saber do docente universitário (tido como distribuidor do conhecimento), constrói-se uma identidade de aluno baseada na perspectiva de que o AP não tem condições de construir conhecimento; em decorrência disso, ele deve ser o depositário do conhecimento do outro (em nosso contexto específico, depositário do conhecimento veiculado pelo professor universitário, porque o professor universitário também não é geralmente visto como construtor de conhecimento - na maioria das vezes ele é tido como um mero porta-voz do conhecimento teórico produzido fora das salas de aula da graduação).

Desta maneira, o AP forma-se na perspectiva de que precisa ter um domínio completo do conteúdo para que possa, a seu turno, repassar para o aluno (depositário) o que aprendeu na Universidade, sem que haja uma (re)construção ou apropriação significativa dos sentidos produzidos em relação aos conteúdos memorizados. Tal situação pode fazer o AP relegar à instituição de ensino, muitas vezes, a tarefa de repassar para ele todos os conhecimentos inerentes à formação de professor, sem que ele (o aluno) questione-se sobre a sua posição e a forma como o conhecimento tem sido tratado.

As posições de depositante do professor universitário e de depositário do aluno universitário geralmente não são problematizadas durante a graduação. A ausência desse tipo de enfrentamento mostra-se mais preocupante no momento do ECS, pois o AP divide-se entre o ser aluno e aprender tudo para estar pronto¹⁹, e o ser professor sabendo pouco, não estando pronto (raramente se problematizam tais perspectivas em sala de aula, dificilmente se discute com os alunos a possibilidade de alguém estar pronto quando começou a lecionar, ou qual seria afinal o sentido de 'estar pronto').

Na tentativa de assumir posições fixas e imutáveis uma ideia de oposição se instala: em uma margem, um sujeito-professor supostamente ativo, emissor, depositante; na outra margem, um sujeito-aluno passivo, receptor, depositário. Duas posições tão contraditórias num mesmo indivíduo, se tomadas numa perspectiva de identidades fixas, certamente tornarão a existência do AP um processo interminável de lutas entre uma identidade e outra, ou pior, o AP acabará, provavelmente, assumindo apenas uma das identidades, a de um reproduzidor das memórias arquivadas, conformando-se com o papel de repassá-las sem questioná-las, sem dar a si mesmo a possibilidade de aprender novos caminhos.

É importante aqui relacionar essas posições de aluno e de professor no contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, especificamente de língua inglesa. No caso da LI, essas posições têm sido estabelecidas por meio do uso de métodos de ensino que acabam fixando as posições ocupadas pelo aluno e pelo professor. Cada método certamente apresenta a forma como conceitua a língua, o ensino e a aprendizagem, assim, é a partir dessas concepções que o método no qual aluno e professor são posicionados é embasado. Neste momento não é possível apresentar como os métodos de ensino em LI têm posicionado o aluno e o professor no caminho para a aquisição de LI, no entanto, saliento

que alguns métodos são totalmente dependes do professor como recurso de conhecimento e de direção; outros veem o papel do professor como

¹⁹ É importante ressaltar que o sentido de 'estar pronto' deve ser lido entre aspas, pois costuma ser usado pelos APs para explicar as suas inquietações em relação à formação docente.

facilitador, consultor, guia e modelo para a aprendizagem; ainda há outros que tentam colocar o papel do professor à prova, ou seja, procurando limitar a iniciativa do professor e construindo conteúdo instrucional com direcionamentos por meio de textos e de planos de aulas. O papel do professor e o papel do aluno definem o tipo de interações características da sala de aula na qual um método particular é usado. (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 28, tradução nossa)²⁰.

À primeira vista os diferentes papéis do professor no ensino da LI apresentados no excerto poderiam jogar por terra a hipótese da posição de passividade do aluno no ensino de LI diante dos diversos papéis de professor possibilitados por métodos diferentes. No entanto, deve-se levar em conta, segundo Kumaravadivellu (1994), que nenhum método de ensino de LI focalizado na aprendizagem ou no aprendiz pode ser realizado em sua forma pura; primeiro porque os métodos não são produzidos a partir da sala de aula, mas sim transpostos para ela e por isso muito distantes do contexto educacional. E o segundo motivo é que conforme estudos revelaram (NUNAN, 1991, *apud* KUMARAVADIVELLU, 1994), os produtores e elaboradores de livros didáticos não seguem fielmente a filosofia de um dado método e tampouco os professores ao entrar em contato com um tipo particular de método concordam ou seguem os princípios teóricos e os procedimentos criados para a sala de aula.

Essas questões talvez ainda não sejam suficientes para supor o posicionamento do aluno de LI como dependente do professor e, por isso, em uma posição de passividade no ensino e aprendizagem de LI. Porém, se notarmos que dentre os paradigmas educacionais presentes nas faculdades de educação,

a orientação mais poderosa é a perspectiva behaviorista que está baseada num cientificismo cartesiano-newtoniano e na psicologia behaviorista. Nesta perspectiva de educação profissional behaviorista, aprendem-se conhecimentos, habilidades e competências que são pensadas como sendo as mais relevantes pelas definições produzidas pelos especialistas do que é um bom ensino (ZEICHNER, *apud* KINCHELOE, 1993, p. 198).

²⁰ *Some methods are totally dependent on the teacher as a source of knowledge and direction; others see the teacher's role as catalyst, consultant, guide and model for learning; still others try to "teacher – proof" the instructional system by limiting teacher initiative and by building instructional content and direction into texts or lesson plans. Teacher and learner roles define the type of interaction characteristic of classroom in which a particular method is being used". (RICHARD; RODGERS, 2001, p. 28).*

e tomarmos as pesquisas de Gimenez (2004) e Barcelos, Andrade e Batista (2004) em relação à posição do aluno-professor como aprendiz da língua que pretende ensinar, discutidas previamente, então eu suponho que existe certo grau de dependência do AP em relação ao professor de LI nas Universidades. Dessa forma, a dependência entre aluno e professor se dá a partir de uma ideia de ensino que está ainda fortemente relacionada à produção de conhecimentos que o professor universitário domina e o repasse deles aos APs. Nesse sentido, o AP de LI posiciona-se como aprendiz, depositário do saber do professor universitário.

Para repensar a identidade do professor de LI em formação por uma perspectiva que possibilite a tentativa de quebrar a oposição aluno de LI/professor de LI e também não concebê-la como algo pronto, acabado, é preciso passar a percebê-la, portanto, como “híbrida” constituindo um processo constante de “identificações” (HALL, 2005). Entender a condição de AP durante o curso de Letras, mais especificamente no ECS, nesta perspectiva, é tratar a identidade a partir de uma abordagem discursiva, como “(...) uma construção, como um processo nunca completado - como algo sempre ‘em processo’” (HALL, 2009, p. 106). Uma construção na qual em certos momentos são acionados os diferentes sentidos em torno do conceito de professor, de aluno e da concepção de ensino e aprendizagem de LI. Ao acionar estas diferentes concepções, o AP não deixará de ser um ou outro, mas deixará de ser plenamente um ou outro, pois a

identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é preenchida a partir do nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. (HALL, 2005, p. 39).

A movimentação de identidades do AP poderá contribuir para que o licenciando perceba-se em constante formação. Além disso, esse processo e essa construção de identidade de professor de LI durante o ECS podem fazer com que a oposição aluno/professor, eu/*outro*, minha cultura/a cultura do *outro*, seja vista não mais como oposição, mas a partir de uma perspectiva híbrida, conforme argumenta Bhabha (2010, p. 22), “essa passagem intersticial entre identificações fixas abre a

possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta”. A ideia do hibridismo cultural de Bhabha possibilita que se construam novas perspectivas, incluindo a tentativa de problematizar a condição do AP.

Antes de entrar na questão do uso do conceito de “híbrido” (Bhabha, 1998) ou de como esse termo é aplicado à formação do professor de LI, é ainda necessário explicitar que, segundo Hall (2005), a identidade é algo mais complexo do que um conjunto de características partilhadas com pessoas ou grupos, como uma forma de fechamento e compartilhamento de um mesmo ideal. A identidade como “identificação”, na perspectiva defendida por Hall, pressupõe que durante o processo de formação do professor a identidade de professor nunca estará definitivamente finalizada, podendo ser sempre alimentada ou abandonada. Essa construção e esse processo de identificação, tratando-se do AP, permitem um constante ir e vir, pois a identidade nesta perspectiva não é um conceito fixo, não se projeta vislumbrando um ponto de chegada, mas é vista como uma forma de estratégia e de posicionamento, fragmentada, múltipla e em constante mudança.

Ressalto aqui que a despeito da utilização do sentido discursivo de “identificação”, o termo identidade também será utilizado no decorrer deste trabalho, pois não é finalidade desta discussão usar um termo como substituição de outro, como se um fosse mais verdadeiro do que o outro, mas utilizá-lo “sob rasura” (DERRIDA, 2008; HALL, 2009). Não tenho o objetivo de acorrentar o termo a uma ideia anterior por meio da qual foi significado, mas acreditar na possibilidade de construir novos sentidos por meio dele. Vale ressaltar, no entanto, que é necessário pensar na ideia anterior²¹ e primeira de identidade para então entender o sentido de identificação e também de identidade híbrida, pois é por intermédio da ideia primeira e também dos rastros que têm constituído o entendimento do conceito de identidade que novas possibilidades de pensá-la podem ser construídas.

Durante o processo de ECS, na construção da identidade de professor de LI, o licenciando do curso de Letras pode deparar-se com situações contraditórias

²¹ Por anterior e primeira entenda-se o conceito de identidade fixa.

envolvendo as identidades que o constitui, as quais podem conduzi-lo à busca pela estabilidade ante uma posição e outra, como aluno e professor, como falante do português brasileiro e falante do inglês - como alguém desejoso de dominar a língua do “Outro estrangeiro”²² (KIERNAN, 2010, p. 5) - e com as várias identidades vividas ou sonhadas antes do curso de Letras, tais como: pedagogo, turismólogo, músico²³, entre outras.

Essas situações contraditórias, ao invés de serem pensadas e vividas como opostas, incoerentes e fixas, podem ser percebidas como híbridas, coerentes e múltiplas. Essa mudança na forma de interpretar a identidade do AP abre uma possibilidade de negociação²⁴ entre a situação de aprendente e a de ensinante de LI, de falante do português brasileiro e falante de inglês, de nós e eles. Mais do que um choque de identidades, o espaço ocupado pelo AP, tal qual a perspectiva dos embates culturais de Homi Bhabha, traduz-se como uma fronteira que “se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente” (BHABHA, 1998, p. 24).

Estar na posição de AP assemelha-se ao viver na fronteira que, ao contrário de um lugar de demarcação que delimita diferentes lugares, aproxima-se da metáfora de uma ponte “que reúne enquanto passagem que atravessa”²⁵, pois o AP ao experienciar a posição de professor de LI, responsável por uma sala de aula durante o processo de ECS, não deixa de ser aluno, assim como não deixa de ser falante do português brasileiro para ser falante de inglês. Esta posição híbrida constitui-se em uma negociação complexa em que língua-cultura brasileira, língua-cultura estrangeira e o AP se encontram e produzem uma forma de identificação parcial, incompleta e plural do que significa ser aluno e professor e do que significa ser falante do português brasileiro e do inglês. O que está em jogo aqui não é apenas a condição de AP de LI, mas toda a autoridade que a LI representa como

²² O Outro Estrangeiro refere-se ao falante nativo de inglês.

²³ Estas são “identidades” vividas, almejadas ou sonhadas pelos alunos-professores que participaram da pesquisa antes ou durante o curso de Letras, conforme informado por eles.

²⁴ Ao apropriar-me do termo negociação de Homi Bhabha, eu busco um sentido que sugere o entendimento das identidades que envolvem o AP de LI como uma interconexão contínua de troca e que produzem um reconhecimento recíproco e inconstante das diferenças entre elas.

²⁵ BHABHA, 1998, p. 24

uma forma de acesso a um mundo de sucesso que começa pelo domínio da língua e passa depois pelo domínio das formas de transmiti-la aos outros “menos afortunados”, conforme manifestação de um dos APs ao responder sobre os sentimentos que vivenciava ao falar inglês com brasileiros: “como se eu tivesse um bem inestimável que outros não possuem” (AP2²⁶, entrevista em 15/02/2011).

A fim de compreender como as identidades de aluno e de professor são vivenciadas na busca pela língua inglesa, um “bem inestimável”, e pela identidade de professor, continuarei, no próximo tópico, discutindo a relação sujeito e identidade na perspectiva de Stuart Hall e a posição do professor de LI nos estudos sobre a identidade na visão de Varghese *et.al.* (2005).

3.1 A (DES)ESTABILIZAÇÃO DA IDENTIDADE

Discutir a identidade não é algo novo, afinal questionamentos sobre “Quem eu sou?”, “Quem eu me tornarei?”, “O que é ser uma pessoa”, entre outras perguntas existencialistas, existem desde o início dos estudos da filosofia (TREJO-GUZMAN, 2010, p. 31). No entanto, as rápidas mudanças pelas quais o mundo contemporâneo tem passado fazem com que os velhos conceitos e as antigas formas de explicar o mundo que nos rodeia também passem por modificações, assim como o entendimento de identidade.

O desafio do mundo atual em relação à identidade surge do constante movimento das estruturas sociais enraizadas por muito tempo num conceito tradicional, segundo o qual a tradição, os símbolos, as práticas sociais e culturais perpetuam as experiências de gerações oferecendo ao indivíduo uma condição estável de similitude, de pertencimento, de identidade (GIDDENS, 1990, *apud* HALL, 2005). Estes movimentos podem ser percebidos, principalmente, pelas rápidas, amplas e sucessivas mudanças decorrentes do processo de globalização por meio

²⁶ O referido AP só é mencionado neste momento devido ao impacto que sua resposta teve sobre mim, pois ele não participou de todos os momentos da pesquisa.

do alcance facilitado, do ritmo acelerado e dos laços mais próximos entre as nações. Estas mudanças rápidas e intensas desestabilizam o que se pensava estável, pronto, determinado, atingindo igualmente o sujeito tanto em relação à forma como estava conectado a estas estruturas quanto às transformações que delas decorrem.

Para compreender esta desestabilização do sujeito é preciso saber como ele tem sido estudado no decorrer do tempo. Stuart Hall (2005) faz esta análise sucinta a partir de três concepções da identidade que, de certa forma, fornecem um panorama de como a identidade tem sido tratada em períodos diferentes da história. Uma primeira concepção mostra um indivíduo senhor de si, o sujeito do Iluminismo, unificado, dotado da capacidade da razão, de consciência e de ação. Este sujeito pode ser definido por analogia como um técnico-racionalista com o qual a escola aprendeu a lidar e a reproduzir formando um sujeito bem treinado, autossuficiente e capaz de uma agência individual (TADEI, 2000).

Hall (2005) aponta uma segunda concepção, a de um sujeito sociológico integrante da sociedade tradicional descrita anteriormente, não autossuficiente, mas formado pela relação com outras pessoas consideradas parte de sua história e pela relação com o mundo social. Este sujeito ainda tem uma essência interior, assim como o da primeira concepção, mas constitui-se e transforma-se no contato contínuo com o mundo cultural exterior e com as identidades que esse mundo oferece. Sujeito e estrutura se complementam. O indivíduo, segundo Hall, passou a ser visto como mais localizado e definido no interior das estruturas e das formações que dão suporte à sociedade moderna. Mas, conforme descrito anteriormente, este alinhamento entre sujeito e estrutura tem sido desestabilizado e, como terceira concepção,

o sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades que compunham as paisagens sociais *lá fora* e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as *necessidades* objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. (HALL, 2005, p. 12, grifos do autor).

Segundo o referido autor, a identidade só se torna motivo de discussão quando ela está em crise. No caso da teoria social, a crise se reflete no fato de que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2005, p. 7). Esta crise de identidade, segundo o autor, faz parte de um processo mais amplo de mudança que provoca deslocamentos de lugares estáveis da estrutura social, na forma como a sociedade estava centralizada, sacudindo os referenciais que davam às pessoas um porto seguro no campo social.

Um processo de crise semelhante pode ser também percebido no contexto educacional no ensino de línguas, principalmente no da LI. As velhas formas de ensinar e de aprender a língua inglesa, que por muito tempo estiveram baseadas no uso de métodos, estão entre as inquietações de linguistas aplicados nas últimas décadas. A partir dessas discussões percebeu-se que o professor é fundamental no processo de ensino e aprendizagem da LI, dessa forma a identidade professor de LI começa a fazer parte das pesquisas por um viés que busca dissociá-lo da ideia de um simples reprodutor de teorias.

Segundo Varghese *et al.* (2005), os estudos sobre a identidade de professor de línguas começaram a ser delineados a partir de duas linhas de pensamento relativamente diferentes. Uma delas parte do princípio de que o professor de línguas exerce um papel muito importante na constituição das práticas da sala de aula: dessa forma o professor torna-se o foco da atenção das pesquisas. Esse papel está relacionado principalmente às discussões que envolvem o professor de línguas tido como um técnico, um aplicador de teorias, entretanto, as pesquisas mostraram que ele tem um papel mais abrangente nos acontecimentos e práticas da sala de aula. Investigações iniciais em torno das crenças, conhecimentos, atitudes, entre outras, contribuíram para que se entendesse o efeito da identidade do professor no ensino e na aprendizagem dos alunos por meio das relações estabelecidas no contexto educacional.

Para Varghese *et al.*, com base em Norton (1997) e Pennycook (2001), numa linha de pensamento diferente da anterior, na qual se descobriu que a sala de

aula era mais complexa do que os modelos de causa e de efeito, discutia-se, entre outras questões, que muitos aspectos da identidade, incluindo questões como raça, gênero e orientação sexual, eram extremamente importantes na sala de aula de línguas. A partir dessa linha de pensamento percebeu-se que o professor não era uma pessoa neutra, muito pelo contrário, a atitude do professor em relação aos alunos e aos contextos mais amplos, mostrou-se vital e com implicações sociais, culturais e políticas.

Para Varghese *et al.* (2005), a partir de duas direções aparentemente diferentes percebeu-se que é necessário compreender o professor para compreender o ensino e a aprendizagem de línguas, assim como para entender o professor é preciso ter uma ideia clara de quem ele é. Ao mesmo tempo em que essas discussões ocorriam, uma concepção particular de identidade estava ganhando terreno na antropologia, sociologia e áreas afins. De acordo com os autores, essa concepção inclui três temas predominantes: (a) a identidade é múltipla, não fixa e conflitante; (b) a identidade está relacionada ao contexto social, político e cultural e (c) a identidade é construída, mantida e negociada principalmente por meio do discurso.

Essa concepção de identidade, ainda segundo Varghese *et al.*, é apropriada para estudar a identidade dos professores de línguas porque envolve, entre outros fatores, a conexão com o que acontece dentro e fora da sala e coloca questões que interferem na forma como a identidade do professor de línguas é construída, por exemplo, a marginalização social, o *status* da profissão e a posição de professor não nativo²⁷ de LI.

Os fatores citados acima também fazem parte dos problemas que envolvem a construção da identidade do professor de línguas no contexto brasileiro, os quais podem interferir em uma atuação mais efetiva do professor na sociedade, pois podem influenciar na forma como o professor vê a si mesmo como profissional e falante não nativo da LI. A atuação efetiva pode ser prejudicada devido às condições

²⁷ Ressalto aqui “que mais pessoas usam o inglês como segunda língua do que como língua primeira, a ponto de hoje se falar de Ingleses Mundiais”... (MOITA-LOPES, 2005).

indignas de trabalho, à incompreensão da posição do professor de línguas estrangeiras taxados de “imperialistas”, “antinacionalistas” (PAIVA, 1997) e também o privilégio dado às pessoas com vivência no exterior em detrimento daqueles que aprendem a língua no próprio país (principalmente aqueles que falam as variantes linguísticas dos países do círculo interno²⁸: Inglaterra, Estados Unidos e Austrália).

Considerando que esta pesquisa está direcionada ao estudo da formação inicial, acredito que é por meio dessa formação que a construção da identidade de professor de LI torna-se mais evidente e, sendo assim, é também por meio dela que questões como a marginalização do professor, o papel do professor e da LI na sociedade brasileira precisam ser problematizadas e efetivamente discutidas. No entanto, para que essa problematização possa ser efetiva é necessário que o AP questione e seja provocado a questionar o próprio lugar que ocupa como aluno, professor e falante da LI, sendo assim, é indispensável que se compreenda como a identidade de professor está sendo construída. Neste sentido, os estudos de Johnson (2005), Si Fan e Thao Le (2010) e Jinghe Han (2005) são relevantes, pois abordam a identidade do AP de LI por meio de questões que ajudam a compreender como a identidade tem sido construída em diferentes contextos educacionais, assim como possibilitam que os posicionamentos assumidos ou impingidos ao AP possam ser descritos.

Na sequência, explorarei os estudos mencionados anteriormente com mais profundidade.

3.2 A IDENTIDADE DE AP: MULTIPLICIDADE E HIBRIDIZAÇÃO

²⁸ Braj Krachu (1992, *apud* CRYSTAL, 2003), propõe um modelo de três círculos concêntricos para representar o inglês no mundo: o primeiro é o círculo interno, onde o inglês é usado como língua mãe (Reino Unido, Estados Unidos, Austrália...); o segundo é o círculo externo, onde o inglês é usado como segunda língua e onde muito da administração do país é adquirido por meio do inglês, frequentemente por razões históricas imperialistas e fins de conquista (Singapura, por exemplo); o terceiro é o círculo em expansão, são aqueles países onde o inglês é usado como língua estrangeira e não é usado para fins administrativos (Japão, França, Brasil...).

No que se refere ao AP de LI, as discussões em torno da construção da identidade ainda são embrionárias, “a identidade é um tema emergente na educação e no desenvolvimento do professor de línguas. Pouca atenção tem sido dada para as formas pelas quais a identidade é teorizada”²⁹. (VARGHESE *et al.*, 2005, p. 21, tradução nossa).

Apesar de não haver um corpo de pesquisas solidificado em torno da condição de AP e de como a identidade pode ser analisada durante o ECS no curso de graduação em Letras-Inglês, é possível ponderar como este tema tem sido discutido a partir da consideração dos estudos que procuram explicar o processo de construção da identidade de professor por meio de situações vivenciadas na condição de AP de LI ou professor-aluno.

Assim, as pesquisas que serão apresentadas nesta seção têm o propósito de apresentar diferentes concepções para buscar compreender a condição de AP de língua estrangeira e de PA. Essa é uma forma de trazer ao conhecimento as complexidades enfrentadas no processo de tornar-se professor, como aprendente e ensinante de uma língua estrangeira, ao mesmo tempo em que contribui para pensar a condição de AP. Durante estes dois processos a cultura, o mundo social, a política e a linguística se entrelaçam e colocam o AP ou PA em diferentes posições.

Dessa forma, as pesquisas que serão apresentadas focalizam situações que envolvem simultaneamente as posições de aluno e de professor, seja a partir da “transição de estudante de inglês, como segunda língua, para um professor profissional” (FAN; LE, 2010, p. 2), de uma “metamorfose” (HAN, 2005, p. 2), ou da perspectiva das “múltiplas identidades” (JOHNSON, 2005, p. 26).

Conforme já mencionado, as pesquisas que analisam a identidade sob estas perspectivas são escassas, além disso, não há uma área única de abordagem, como poderá ser percebido na apresentação dos estudos. Saliento que as pesquisas aqui apresentadas diferem da proposta desta tese na teoria utilizada, nos instrumentos empregados, na abordagem usada, além disso as pesquisas tratam de

²⁹ “*Language teacher identity is an emerging subject of interest in research on language teacher education and teacher development. Yet relatively little attention has been paid to the ways in which teacher identity is theorized*”. (VARGHESE *et al.*, 2005, p. 21).

contextos específicos, seja pela pesquisa realizada com participantes de um programa de 'Mestrado em Artes no Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas' (*M.A TESOL*)³⁰, ou seja pelo fato dos participantes estarem em um programa de *Bachelor of Education*³¹ e de *Master of education*.

Na pesquisa de Johnson (2005), por exemplo, baseada na teoria social da identidade, o professor pré-serviço entra em conflito com as múltiplas identidades com as quais precisa aprender a lidar. A identidade, a partir da teoria social utilizada por Johnson, é baseada em categorias relacionais de poder e *status* social como sexo, raça, gênero, criadas pela sociedade. Segundo Johnson, a identidade deriva em grande parte das categorias sociais as quais o indivíduo pertence. A autora ainda discute que, a despeito da idealização do falante nativo como o melhor professor, conforme Phillipson (1992), ou dos motivos e da validade de manter-se a distinção entre falantes nativos de inglês (*native English speakers-NES*) e falantes não nativos (*nonnative English speakers- NNES*), as duas categorias existem no ensino da LI hoje e, segundo ela, há poucas questões nas quais a categoria social de falantes nativos de inglês não seja beneficiada pela autoridade e pelo *status* que este lugar lhes dá, mas que não garante ao falante não nativo os mesmos benefícios.

No estudo realizado por Johnson, sobre a relação entre a condição de AP e de não nativo, verificou-se as dificuldades enfrentadas por Marc, uma mulher mexicana, nos seus 20 anos, matriculada no segundo ano do mestrado em Artes no Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas (*MA.TESOL*), nos Estados Unidos. Segundo relata a pesquisadora, a maioria dos alunos matriculados no programa era nativa e os demais eram falantes de inglês como língua estrangeira e

³⁰ *Master of Arts in Teaching English to Speakers of Other Languages* consiste na obtenção de um grau profissional para aqueles que desejam trabalhar com aprendizes de inglês falantes de outras línguas.

³¹ De acordo com informações obtidas no site da *Fulbright*, bacharelado é a designação dada à licenciatura norte-americana que consiste em programas de estudos com duração de 4 a 5 anos. O grau de bacharel pode ter várias designações nos Estados Unidos, sendo as mais comuns Bacharel em Artes e Bacharel em Ciências. Outras designações, como por exemplo Bacharel em Administração em Negócios, Bacharel em Belas Artes, Bacharel em Música ou Bacharel em Arquitetura, que referem-se a programas de licenciatura com um conteúdo mais profissional que acadêmico. No Brasil o grau de bacharel habilita o profissional para os segmentos do mercado de trabalho exceto para a escola, educação básica, pois neste segmento somente os licenciados podem trabalhar.

nascidos em diferentes países. A instituição de ensino, a administração e o corpo de professores pertencentes ao programa de inglês intensivo eram todos falantes nativos. Marc viu-se como membro de uma minoria de falantes não nativos. Para entender como a aluna vivenciava a situação de falante não nativa, a partir da condição de estar ao mesmo tempo lecionando e aprendendo a LI, Johnson passou um ano e meio acompanhando-a nessa trajetória.

De acordo com Johnson (2005), Marc, intensamente consciente da sua condição de aprendiz e ensinante de LI, precisava conciliar as suas múltiplas identidades (aprendiz, professora, mexicana, mulher). A tentativa de equilibrar estas identidades apresentou-se como desafio não somente para ela, mas também para os seus pares. A autora relata que durante a prática de Marc, suas múltiplas identidades, como professora e estudante de língua estrangeira, por exemplo, tiveram um impacto na professora supervisora, pois

embora disposta a aceitá-la como uma professora de inglês como segunda língua, iniciante, (...), entra em conflito com a autoidentificação simultânea como estudante de inglês como segunda língua. A aprovação de Marc como uma professora pela orientadora era vital (como é para todos que iniciam a profissão), mas a hesitação da orientadora em admitir os pedidos de ajuda em relação à língua marcou Marc com uma identificação social de estudante de inglês e aumentou a sua consciência negativa com a categoria associativa de falante de inglês não nativo. (JOHNSON, 2005, p. 26, tradução nossa)³².

Esse tipo de situação vivida por Marc intensificou a multiplicidade, às vezes, conflitante das identidades de aluna, de professora e de não nativa de LI. Conforme pode ser observado a seguir:

em uma discussão sobre a exigência da proficiência linguística para ser efetivamente reconhecida como uma professora de inglês, Marc revelou

³² “During Marc’s teaching practicum, for example, her multiple identities as both language teacher and language student seemed troublesome for her NES mentor (or cooperating) teacher, who appeared willing to accept Marc as a new and emerging ESL teacher (her shared in group status which stands in relation to the out group ESL student) but struggled with Marc’s concurrent self-identification as an ESL student. Her affirmation of Marc as a teacher was vital (as it would be with any new teacher), but her hesitation to acknowledge Marc’s appeal for language help marked Marc’s social identification as an ESL student and increased Marc’s awareness of the “negative” associations of the NNES categorization. (JOHNSON, 2005, p. 26).

uma tensão primária causada pela consciência de si mesma como uma aprendiz da língua e a necessidade de Marc de “estar a frente dos... estudantes” [saber a língua deles melhor do que eles] ou de seu nervosismo ao consultar seus colegas sobre questões da língua, pois “afinal de contas, eu sou uma professora de inglês como segunda língua, eu deveria saber, não deveria”? (JOHNSON, 2005, p. 25, tradução nossa)³³.

Outra pesquisa relacionada à identidade de professor-aluno de LI é a de Si Fan e Thao Le (2010). Se Johnson estava interessada em investigar a identidade social de uma aluna e professora nativa mexicana, Fan e Le descrevem as percepções de um grupo de onze professores pré-serviço de inglês como segunda língua (cinco chilenos, quatro chineses, um japonês e um alemão), membros de um programa de ensino (*Bachelor of Teaching Program*) e matriculados no programa de bacharelado em educação na Austrália. A intenção do estudo de Fan e Le consistia em descobrir as percepções das experiências de ensinar e aprender nas salas de aula australianas e observar quais tipos de estratégias eram disponibilizados para dar suporte aos professores-alunos (aqui os participantes eram professores iniciantes, pré-serviço).

A partir do estudo, os pesquisadores registraram que, durante a obtenção do grau de professor de educação na Austrália, os APs confrontaram o desafio de uma “metamorfose” nas suas identidades. (HAN, 2005, *apud* FAN; LE, 2010). Isto significa que a construção de suas identidades ocorreu por meio de transformações intensas que conduziram os professores-alunos em direção a uma nova identidade.

Para os pesquisadores, o “velho eu” dos professores-alunos sofreu modificações intensas, as quais eu considero semelhantes à situação relatada anteriormente por Johnson.

Ao lidar com este tipo de situação, o enfrentamento das múltiplas identidades que os constituem, os professores-alunos de LI precisaram usar estratégias e contar com uma estrutura que desse a eles o suporte necessário para

³³ In a discussion of the language proficiency required to be an effective language teacher, Marc revealed an underlying tension caused by her awareness of herself as a language learner and her need to be “ahead of...students” or her nervousness about consulting her colleagues on language questions because “after all, I’m an ESL teacher, I should know, shouldn’t I?” (JOHNSON, 2005, p. 26).

enfrentar as dificuldades deste novo posicionamento. Conforme afirmam os pesquisadores,

como eles são, ambos, estudantes de inglês como segunda língua e professores pré-serviço, a eles requer-se um nível alto de proficiência de inglês, a fim de que possam completar o trabalho de curso na Universidade e atuar como professores profissionais nas salas de aulas³⁴. (FAN; LE, 2010, p. 2, tradução nossa).

A partir dos resultados da pesquisa de Fan e Le foram verificadas duas descobertas significantes em relação às percepções dos professores-alunos na experiência de ensino. A primeira é a reconceituação do conhecimento de ensino do professor pré-serviço por meio das experiências da prática (*practicum*) utilizando-se da *phronesis*, na qual os professores-alunos exploraram e redefiniram suas percepções de ensino por meio da experiência prática (FAN; LE, 2010, p. 5). A segunda descoberta significativa refere-se à construção de binaridades, ou seja, o professor-aluno ao experienciar o contexto de ensino, ao colocar-se na posição de professor, teve a possibilidade de rever as suas concepções de ensino e de aprendizagem. As concepções passaram por uma espécie de refinamento, de ajustamento à nova situação, que, no entanto, tem um efeito discursivo, conforme apontam Fan e Le, de produzir binaridades conflitantes na construção do conhecimento (QUADRO1).

A partir destas questões, Fan e Le concluíram que os participantes da pesquisa viveram, durante a prática, contradições de vida (*living contradictions*) que emergiram da posição que ocupavam naquele momento. No contexto prático, segundo os pesquisadores, os professores-alunos são levados a explorar e redefinir as próprias percepções de ensino por meio da *phronesis*, isto é, pelo saber construído na prática, baseados na percepção da situação experienciada.

De acordo com o quadro das binaridades conflitantes a seguir, por meio do qual os pesquisadores Fan e Le discutiram a experiência prática dos professores-alunos, observa-se que eles “reestruturam suas percepções de ensino e

³⁴ As ESL pre-service teachers are both ESL students and pre-service teachers, they are required to have a higher level of English proficiency, so as to complete course work at university, as well as to perform as professional teachers in classrooms. (FAN; LE, 2010, p. 2).

aprendizagem, no entanto, aprendem a viver com as contradições e as binaridades na construção de seu conhecimento”³⁵ (FAN; LE, 2010, p. 6, tradução nossa). Salientam ainda, embasados nos estudos de Bronwyn Davies, que este tipo de situação “permite ver a diversidade e a riqueza de nossa experiência de ser uma pessoa que ora encontra-se posicionado de uma forma e ora de outra”. (FAN; LE, 2010, p. 6, tradução nossa)³⁶.

É importante ressaltar que a afirmação de Fan e Le de que o PA aprende a viver com as binaridades abre a possibilidade para discutir o posicionamento contraditório e binário vivenciado durante o ECS e assim levar os APs a questionarem-se, transformarem-se e reinventarem-se, ocupando desta forma outro espaço que não é o da percepção primeira (vide quadro), tampouco da segunda, mas um processo de hibridização, um terceiro espaço “que possibilita que novas posições possam surgir”³⁷ (BHABHA, 1990, tradução nossa). Esse terceiro espaço consiste num processo de negociação e questionamento das posições, nem um nem o outro, mas algo a mais que contesta o fechamento do significado de ambos.

A partir da referida pesquisa entendo que não se trata somente de uma questão de aprender a viver com as contradições e binaridades, mas sim de traduzir-se (no sentido bhabhiano), pois entendo que não abandonamos simplesmente os conceitos previamente construídos, mas os reconstruímos quando enfrentamos situações novas. Sendo assim, trata-se de uma transformação contínua de si mesmo durante as experiências da vida.

³⁵ “The ESL pre-service teachers reframe their perceptions of teaching and learning, however, they learn to live with the contradictions and binaries in their knowledge construction” (FAN; LE, 2010, p.6).

³⁶ “As Davies (1994, p. 2) argues, ‘It enables us to see the diversity and richness of our experience of being a person as we find ourselves positioned now one way and now another’.” (FAN; LE, 2010, p.6).

³⁷ “For me the importance of hybridity is not to be able to trace two original moments from which the third emerges, rather hybridity to me is the “third space” which enables other positions to emerge”.(BHABHA, 1990, p. 211).

BINARIDADES CONFLITANTES	
Percepções de ensino e aprendizagem iniciais.	Percepções de ensino e aprendizagem reenquadradas.
Ensinar é transmitir.	Ensinar é co-construção dos conhecimentos com os alunos.
Condição de ensino centralizada no professor.	Condição de ensino centralizada no aluno.
Atributos externos de um professor	Atributos internos de um professor.
Identidade de professor iniciante.	Desenvolvimento da identidade multicultural profissional.
Assustado e despreparado para ensinar	Confiante.
Conflito cultural na prática de ensino.	Desenvolvendo uma filosofia de ensino multicultural.
A LI como uma limitação.	A primeira língua como uma vantagem.

QUADRO 1 – BINARIDADES CONFLITANTES
 FONTE: FAN; LE (2010, p. 6, tradução nossa)³⁸

Trazendo a discussão ao contexto desta pesquisa, a partir do quadro acima, entendo que o licenciando de LI na condição de AP precisa ainda encontrar um espaço de negociação no processo discursivo de tornar-se professor. Uma negociação advinda dos sentidos criados diante das experiências vivenciadas a partir dos posicionamentos ocupados, neste caso, de aluno e professor, ao mesmo tempo.

Na pesquisa de Fan e Le, esses posicionamentos são percebidos como uma binaridade, uma oposição. No entanto, pensar o posicionamento ora como aluno e ora como professor de LI é extremamente complexo e envolve a ambivalência dessas posições e de outras que o AP ocupa. Desta forma, com a intenção de repensar o binarismo que envolve o licenciando, o conceito de hibridização de Bhabha é utilizado nesta pesquisa, pois a ambivalência da condição de AP é

³⁸ Quadro original no Apêndice.

pensada a partir da ideia do terceiro espaço, do encontro no qual os elementos transformam um e outro (PAPASTERGIADIS, 2000, p. 170).

Entretanto, antes de discorrer sobre a forma de repensar o binarismo que envolve AP e como a híbrido pode ser usado, apresentarei a pesquisa de Han (2005), a qual centraliza a discussão no tipo de negociação que o AP (não nativo, de nacionalidade diferente e sem vivência europeia, conforme a própria pesquisadora o denomina) precisa viver.

Segundo a pesquisa de Han (2005), é possível perceber a dificuldade do AP ao lidar com as diferenças entre o país de origem³⁹ e o de imigração como AP da LI, algo que parece exigir dele uma constante (re)negociação de sua cultura e a da cultura do *outro*, pois o AP, segundo a autora, sai de um *status* cultural “tomado como seu”⁴⁰, para outro contexto cultural no qual precisa “ganhar o respeito”⁴¹.

Na apresentação ocorrida na conferência Internacional de educação e pesquisa, na Austrália, intitulada *World English speaking student-teacher entry into the education profession: The practicum as a stimulus to metamorphosis*, Han destacou que a prática contribui para a “metamorfose” das muitas identidades dos APs, chamados por ela de “estudantes de inglês do mundo” (*WES*). Segundo Han (2005), essa metamorfose ocorre em três momentos durante a prática, são eles: no desafio da autoridade de quem eles são; no dinamismo de quem eles estão se tornando e na transformação das novas relações professor/aluno” (HAN, 2005, p. 2, tradução nossa)⁴².

Estes três momentos são tratados pela pesquisadora como os desafios que os APs precisaram enfrentar durante a prática, os quais se relacionam tanto com o *status* de AP (como aluno e professor) quanto com a diferença dos costumes do país de origem e com domínio linguístico da LI. O primeiro momento é abordado pela

³⁹ Os APs que participaram da pesquisa são originários da Ásia, África e Ilhas do Pacífico, conforme explicitado na referida pesquisa. Trata-se de alunos-professores de origem não européia.

⁴⁰ HAN, 2005, p. 2.

⁴¹ *Idem*, *ibid*.

⁴² (...) *the authoritative challenge to who they are; the dynamism of who they are becoming, and their shifting shape of new teacher/student relations*”. (HAN, 2005, p. 2).

autora por meio da perspectiva da marginalização e da autorização do AP, isto é, na forma como os professores supervisores apoiam ou não os APs-WES (de agora em diante APs-WES) durante a prática. Segundo Han, os professores supervisores diferem no modo como encorajam ou desencorajam os APs-WES no desenvolvimento de suas identidades como professores. A autorização e a marginalização decorrem também do domínio da língua e do domínio da sala de aula. De acordo com o relato da pesquisa, os APs-WES têm menos autoridade por serem de outro país. Um pequeno erro linguístico pode fazer com que os APs-WES percam a sua autoridade em sala de aula. O uso incorreto da LI por um AP-WES, por exemplo, faz dele um alvo fácil para os estudantes, pois segundo eles “se você é um professor de inglês e não coloca um artigo onde deveria colocar, eles dizem: *Hey, how can you teach me English?*” (HAN, 2005, p. 8).

Assim, para a pesquisadora, o uso incorreto da língua pelo AP-WES, conforme relato dos participantes da pesquisa, pode levá-lo à marginalização, a ser excluído no ambiente de ensino. Para Han,

uma das razões para o AP ser desafiado desta forma no ensino é a *diferença* em relação aos professores nativos. Aos olhos dos estudantes, eles falavam diferente, sua aparência era diferente, e, além disso, assume-se que seu conhecimento podia não ser apropriado para ensinar.⁴³ (2005, p. 9, tradução nossa).

O segundo momento apresentado pela autora toma como base a teoria de Stuart Hall na perspectiva de identidade como um processo de tornar a ser. De acordo com Han, durante a prática os APs-WES aprenderam a estabelecer uma relação com o novo contexto, assim, a preocupação com a concepção de identidade deu-se por meio da problematização de questões como: o que eles poderiam tornar-se, como eles têm sido representados e como lidam com essa representação. Dessa forma, os APs-WES foram concebidos pela pesquisadora dentro de um processo de

⁴³ “One reason the WES student-teachers were challenged in their teaching was their “difference” from the Anglo-phone teachers. In their students’ eye, they spoke differently, and looked different, and therefore it was assumed that their knowledge might be not appropriate for teaching. However, the student-teachers acquired strategies to overcome this challenge and gain confidence in their teaching and their capacity to be teachers”. (HAN, 2005, p. 9).

tornar-se outro, mais do que em quem eles eram ou de onde eles vieram. Nesse processo de “negociação”, conforme citado por Han, os APs-*WES* enfrentaram diferentes situações durante a prática, tais como: o comprometimento e o ajuste com a prática. Na primeira situação os APs-*WES* aprenderam a comprometer-se com o ensino e a aprendizagem, ou seja, se os alunos mostravam-se desinteressados havia o comprometimento em conduzi-los à aprendizagem. Esse comprometimento ocorreu por meio do altruísmo. Os APs-*WES* sofreram uma espécie de “doação de si mesmo” para que a aprendizagem pudesse acontecer, mesmo quando isso significasse uma luta interna, uma *transmogrification*⁴⁴ (HAN, 2005, p. 13, tradução nossa). Na segunda situação, os APs-*WES* aprenderam a compreender as atitudes negativas dos alunos nas escolas. Tal posicionamento mostrou-se positivo para que os APs-*WES* pudessem ajustar-se ao novo contexto e formar o novo eu.

Um dos exemplos citados pela pesquisadora é de Har, o qual com o passar do tempo em sala de aula deixou de preocupar-se em demasia com as conversas paralelas dos alunos e com o fato de não permanecerem sentados em suas carteiras. Har faz uma comparação entre os momentos em que queria controlar este tipo de comportamento em sala de aula e costumava ficar zangado com os alunos, gritando com eles e pedindo que saíssem da sala de aula. Com a modificação de sua postura inicial, pelo tempo de atuação com os alunos, ao invés de proceder com gritarias e mau humor, o AP-*WES* procurou controlar os alunos por meio de gestos mais amenos, com um sorriso e uma pequena expressão facial que indicava a sua reação ao tipo de comportamento do aluno em sala. O ajuste positivo deu-se pela procura do AP-*WES* pela melhor forma de trabalhar com os alunos.

Han (2005, citando HALL, 1996) diz que “a identidade do AP não permanece a mesma durante o passar do tempo, mesmo durante a prática. Eles aprenderam a controlar a si mesmos para conciliar seus “eus” reais mostrando uma identidade

⁴⁴ “However, his giving in indicated an internal struggle as experiencing the *transmogrification*”(HAN, p. 13, 2005). “*Transmogrify*: to change sb/sth completely, especially in a surprising way”. (HORNBY, A.S. Oxford. *Advanced Learner’s Dictionary of Current English*. 8º. ed. Oxford: Oxford University Press, 2010). “Tradução: Mudar alguém ou alguma coisa completamente, especialmente, de uma forma surpreendente”.

“superficial” (HALL, 1996, p. 4, tradução nossa)⁴⁵. Ainda de acordo com a pesquisadora,

ao fazer isso, os alunos-professores estavam adquirindo novas identidades. Dar um pequeno sorriso e uma pequena expressão mostrou o ajustamento para o que era originalmente inaceitável. A mudança de estar “zangado” para o “sorrir” foi um grande passo da metamorfose Ovidiana⁴⁶. (HAN, 2005, p. 13, tradução nossa).

De acordo com a referida pesquisadora, os AP-*WES* perceberam que mudar o comportamento na sala de aula significava menos problemas no momento de ensinar. Esse aprendizado forçado do AP durante a prática pode ser entendido como o desenvolvimento da percepção de sala de aula do AP-*WES* de forma diferente da concebida inicialmente e também da mudança das crenças trazidas pelo AP sobre o significado de ensinar, de aprender e da relação aluno-professor.

Assim, ao invés de forçar os alunos das escolas a serem como o AP-*WES* desejava, foi o AP quem procurou mudar as estratégias e até mesmo as concepções de ensino e aprendizagem para atingir o seu objetivo durante a prática. Para Han, estas não são mudanças simples, mas metamorfoses Ovidianas⁴⁷, pois o AP sofre uma complexa transformação na sua identidade.

Como resultado do seu trabalho, Han enfatiza que linguisticamente, etnicamente e culturalmente, a prática contribui para a metamorfose dos AP-*WES* de *tadpole*⁴⁸ para *tadfrogs* ou *mature frogs*. Essa metáfora utilizada por Han chama a minha atenção de duas formas; a primeira refere-se ao fato de que a transformação sofrida pelo AP-*WES* mostra-se intensa devido às mudanças extremas no

⁴⁵ “The student-teachers’ identity does not remain the same to itself across time, even during their doing practicum. They learned self-control to conceal their real “selves” by showing a superficial identity (HALL, 1996, p. 4)”.

⁴⁶ By doing this, they were acquiring their new identities. “Give a little smile and a bit expression” showed the adjustment to what was “originally unacceptable”. The shift from being “angry” to “smile” was a great step of Ovid’s metamorphosis”. (HAN, p. 2005, p.13).

⁴⁷ Ovidianas refere-se a *Publius Ovidius Naso*, conhecido como Ovídio, famoso por ter escrito a obra “Metamorfoses”, a qual é considerada a sua melhor obra. A metamorfose na obra de Ovídio, segundo Santos e Atik (2011, p. 34), “é uma transformação sobrenatural de um ser como resultado tanto de uma intervenção exterior, quanto de uma mutação interna provocada pelo sofrimento”.

⁴⁸ Girino, sapos adultos e sapos maduros.

comportamento durante a prática, assim como ocorre uma espantosa transformação do *tadpole* para *mature frog*, por outro lado (e aí entra a segunda forma de entender a metáfora) há a naturalidade relacionada à biologia desta classe de anfíbios. Pelo viés biológico a transformação não é forçada, é natural, pois ela segue o curso natural do ciclo de vida dos anfíbios. Queira ou não queira, na ordem biológica, todo *tadpole* vira *mature frog*. Desta forma, embora a transformação aconteça, ela é esperada.

Já no caso dos AP-WES, contrário a um viés biológico, a situação é forçada e não é esperada. Não se pode afirmar que todos os APs que viajam para o exterior para ensinar a LI como não nativos passarão pelo mesmo processo ou sofrerão as transformações com a mesma intensidade. Não se pode afirmar também que AP que permaneça no país de origem, para ensinar a LI, não sofra intensamente a condição de viver na posição de ensinante e aprendente de LI. A transformação do AP configura-se como algo não natural, no sentido de ciclo de vida, mas mostra-se, conforme a pesquisa de Han, um processo pesado, lento e profundamente marcante. Acredito que não se pode comparar o contexto da pesquisa de Han com a desenvolvida por mim, entendendo que são situações contextuais e sociais diferentes que, no entanto, apresentam um conjunto de informações que partilham semelhanças.

A partir das pesquisas apresentadas, é possível perceber as diferentes maneiras de analisar a condição de AP, pois em todas elas nota-se que os participantes da pesquisa encontram dificuldades para conciliar a posição de aluno e de professor da LI, bem como de outras identidades que carregam. Observa-se também que os APs estão num processo de transição constante entre a sua cultura e a cultura do *outro*.

Com base nos estudos apresentados entendo que o AP vive a complexidade da condição de ser aluno (aprendente) e ser professor de LI (ensinante). Para que ele possa usar a complexidade deste posicionamento a seu favor, o AP precisa negociar com as várias identidades com as quais vive durante o ECS. A perspectiva de como essas identidades podem ser negociadas será discutida na próxima seção.

3.3 A PERSPECTIVA DA IDENTIDADE HÍBRIDA NA CONDIÇÃO DE ALUNO PROFESSOR

Durante este processo de escrita apresentei estudos que chamam a atenção para a condição de AP de LI, os quais focalizam situações que afetam tanto o AP que viaja para outra região, na condição daquele que cruza as fronteiras geográficas que dividem os países (JOHNSON, 2005; HAN, 2005; FAN e LE, 2010), quanto aquele que aprende uma língua estrangeira em seu país (GIMENEZ, 2004; BARCELOS, 2004).

Seja na situação de quem vai para um país cuja língua primeira é a LI, seja a de quem permanece no país aprendendo-a num contexto de língua estrangeira para depois ensiná-la, o AP parece impactado pelas dificuldades em conciliar as identidades que o constitui. A relação entre os dois contextos, o internacional e o desta pesquisa, é relevante à medida que contribui para a compreensão das dificuldades de estar na condição de quem ao mesmo tempo aprende e ensina outra língua, uma língua diferente da sua, seja no país de origem ou fora dele. É relevante também porque ao observar as pesquisas de Han (2005), Fan e Le (2005) e Johnson (2010), compreendo que há uma preocupação em entender as transformações identitárias pelas quais os APs e PAs passam. A tentativa de salientar as dificuldades enfrentadas pelos participantes da pesquisa nos dois contextos não tem como intenção um levantamento comparativo, o estabelecimento de um padrão, mas buscar subsídios que possam ajudar a compreender a condição de ensinante e aprendente da LI e o posicionamento de oposição que parece ocorrer nas situações expostas para então apresentar a possibilidade de uma identidade híbrida de AP.

Ao analisar as pesquisas de Johnson (2005) e Fan e Le (2010), percebe-se que as consequências vividas por um PA em um país estrangeiro como professor e aprendiz da LI parecem ter um impacto mais forte na construção da identidade desse indivíduo do que daquele que aprende e ensina a língua em seu próprio país.

Na situação do primeiro, observa-se que há uma imersão total no mundo social, cultural e educacional do *outro*, enquanto que no segundo, como o caso do Brasil, o impacto parece ser mais lento no processo de construção identitária, pois a LI, por seu *status* de língua estrangeira (CRYSTAL, 1997, p. 3; MOITA LOPES, 2005; JORDÃO, 2008), é limitada a alguns contextos, tais como a sala de aula, ao contato com músicas, filmes, com palavras incorporadas pela tecnologia e por palavras estrangeiras utilizadas no dia a dia (ex: jeans, mouse, whisky, entre outras), ou seja, o inglês não assume um papel de primeira língua ou de língua oficial.

O acesso à LI amplia-se consideravelmente devido à globalização, porém, apesar disso, não se pode negar as especificidades dos contextos aqui esboçados. Desta forma, torna-se relevante observar que o processo de construção da identidade dos APs, de ambos os contextos, também apresenta pontos em comum. Ou seja, de acordo com o relato do grupo de alunos-professores brasileiros parece haver dificuldades e conflitos identitários semelhantes aos vivenciados pelos APs-WES quando se está aprendendo e ensinando a LI.

A condição de docente e de aprendiz de LI coloca os alunos-professores, conforme argumenta Han (2005), com base em Grossberg (1996), num espaço novo que não é o de aluno nem o de professor, mas

localizados na existência da fronteira, eles vivem um “terceiro espaço”, um lugar “*in-between*” habitado por subalternos. A identidade subalterna não é a principal identidade nem a identidade da minoria “mas é definida pela sua localização em uma condição espacial que a constitui como diferente de uma e de outra alternativa”⁴⁹. (HAN, 2005, p. 16, tradução nossa).

De acordo com o excerto acima, o AP vive num “terceiro espaço” que não é definido por nenhuma das identidades que o acompanha, mas por outra diferente. O AP, segundo a pesquisadora, vê-se dominado pela identidade da cultura australiana e rende-se a ela, mas esse render-se tem um sentido de adaptação à nova cultura.

⁴⁹ “*Situated in the border existences, they live in a ‘third space’, an ‘in-between’ place inhabited by subalterns. The subaltern identity is neither the main identity nor the minority identity “but is defined by its location in a unique spatial condition which constitutes it as different from either alternative”.* (HAN, p. 16, 2005).

Conforme afirma Han, a identidade do AP fragmenta-se em uma multiplicidade de identidades que se montam e desmontam.

Essa existência de fronteira ou de um terceiro espaço, que envolve o AP devido a sua própria condição sendo aluno e professor, brasileiro e, de certa forma, estrangeiro, carece de mais discussão no âmbito dos Cursos de Letras-Inglês, inclusive durante o processo do ECS, pois “inscrever-se na língua estrangeira significa, sempre e inevitavelmente, provocar confrontos...” (CORACINI, 2003, p. 154).

No intuito de aproximar esta discussão do curso de Letras (habilitação inglês ou português-inglês), tenho como base o que Gimenez (2005) chama de “ambiguidade de papéis” do AP. Segundo a autora, essa ambiguidade coloca o licenciando na posição de aprendiz de língua enquanto se espera dele uma postura de professor. Assim, ao pensar a condição de AP pela perspectiva da ambiguidade, pensa-se novamente no duplo sentido da condição em que ele é colocado, neste caso, pela estrutura curricular. Essa duplicidade pode ser analisada a partir do entendimento de que o licenciando ocupa posições distintas e possivelmente opostas durante o curso; desta forma, seria necessário desfazer a ambiguidade priorizando apenas uma posição. Se pensado a partir desse entendimento, haveria a necessidade de eliminar uma delas, ou seja, sendo um curso de formação de professores espera-se que o licenciando posicione-se como professor e não como aluno de LI.

Numa perspectiva contrária, se visto a partir de uma existência de fronteira, o AP não ocuparia nem uma nem outra posição, mas viveria o “terceiro espaço” (BHABHA, 1998). Um espaço de questionamentos do quase aluno, quase professor, nem um nem outro, mas o novo que carrega e subverte a fixidez das identidades de aprendente e ensinante. Essa vivência, a partir da perspectiva de um sentido novo dado a essa posição, precisa ser provocada durante a formação inicial para que o AP possa questionar a si mesmo como aluno e futuro professor, questionar também o sistema educacional e social que vive. A provocação pode ser necessária para que esse “terceiro espaço”, como uma negociação de sentidos do que significa ser aluno e ser professor de LI, possibilite que sejam problematizadas as implicações da

imposição de uma identidade sobre a outra (identidade de professor/identidade de aluno; identidade de falante do português brasileiro/identidade de falante de inglês). Nessa negociação, a interação entre as identidades citadas anteriormente é constante, elas são mutuamente afetadas. A hibridização dessas identidades permite que a contestação, o questionamento e a subversão possam manifestar-se, pois o terceiro espaço traduz-se pela produção de sentidos novos por meio da releitura de significados tidos como fixos.

Entendo que durante a construção da identidade de professor de LI no curso de Letras-Inglês, os APs demonstram no contato com o Outro Estrangeiro um desejo que se aproxima da referência que Bhabha faz em relação ao colonizador/colonizado. Para entender a perspectiva de desejo em Bhabha, é preciso compreender três aspectos fundamentais em relação à identidade no contexto colonial: (1) existir é existir para um outro. O desejo colonial está sempre relacionado ao lugar do Outro⁵⁰. Desta forma a construção da identidade é direcionada externamente em direção ao outro, quando os olhares do nativo e do colono se encontram, este último está certo de que o seu lugar é cobiçado; (2) entre o existir para o outro e o desejo de ocupar o seu lugar há um espaço de cisão; não é o Eu colonialista nem o Outro colonizado, mas a intrigante distância entre os dois, na qual se forma a figura da *outridade* colonial. Desta forma, neste processo de relações entre identidades, tanto o colonizador quanto o colonizado constituem-se da alteridade de um e de outro, são híbridos. E, finalmente, (3) o processo de identificação nunca é a concretização de uma identidade pressuposta, antecipada, pelo contrário, é uma imagem produzida na intenção de transformar o sujeito ao assumir aquela imagem.

A partir destes três aspectos, entendo que é possível fazer uma analogia ao desejo do AP do lugar do Outro Estrangeiro. Isso pode ser interpretado pela relação de proximidade que os APs, nos excertos abaixo, procuram encontrar na LI quando demonstram o seu interesse por ela, dizendo:

⁵⁰ Outro, escrito com letra maiúscula, nas teorias coloniais, refere-se ao negro, ao colonizado, ao marginalizado, aquele representado pelo Ocidente como exótico e diferente.

eu me sinto bem com a língua. É, eu gosto de falar, gosto de pensar em inglês, gosto de escrever. Eu me sinto bem com a língua, não sei, é natural de mim. Vem desde criança, de gostar, de tá interessada na língua, de querer descobrir mais e sempre sonhei em viajar. Ainda tenho esse sonho, preciso realizar. Preciso realizar esse sonho. (AP11)

Tenho o sonho de fazer intercâmbio, acho que isso seria muito válido, no sentido de obter uma pronúncia mais natural e aumentar o vocabulário. (AP12)

Bem, é, acho que tinha vários objetivos quando eu entrei. O primeiro é que eu queria, é, melhorar ainda mais o meu inglês, né, ter um inglês mais avançado, né, que eu pudesse me tornar um falante fluente. O segundo é por questão mesmo de trabalho, ser o inglês um diferencial. E, também, por questão de, de, de viagem, de alguma coisa que eu tinha interesse de viajar para o exterior um dia. (AP8)

O desejo de realizar um sonho de uma “pronúncia mais natural”, de poder tornar-se um “falante fluente” e de ter a língua estrangeira como sua “natural” são situações que acabam influenciando na construção da identidade do AP, porque ele pode querer um lugar difícil de ocupar, o do falante nativo. Hipoteticamente, os desejos e sentimentos, relatados acima, só podem ser e só serão realizados por intermédio do outro. Se pensarmos no que diz AP8 acima, sobre o desejo de uma fluência melhor, relacionando esse desejo aos estudos sobre a cultura de aprender línguas estrangeiras (BARCELOS, 1995), veremos também que aprender uma língua estrangeira para o aluno brasileiro pode significar “aprender a LE toda, ou seja, dominá-la como um falante nativo” (SILVA, 2000, p. 73). Se for este o caso de AP8, então pode-se aproximar a vontade de desenvolver melhor fluência na língua ao desejo de ocupar o lugar do nativo.

Num contexto de relações pós-coloniais o desejo de desenvolver fluência numa língua estrangeira, quando se toma a ideia de falante nativo como um modelo a ser alcançado, pode ser relacionado com o desejo de “ser” o Outro Estrangeiro, de aproximar-se dele. Tomando o falante nativo de uma LE como referência de fluência, pode-se facilmente aproximar o anseio de ter uma fluência melhor com a vontade de ser mais parecido com esse “outro fluente”. Nessa busca pelo lugar deste Outro Estrangeiro, o AP pode estar procurando pela fluência na LI na tentativa de uma imitação perfeita para que possa então ser percebido como possuidor de um conhecimento que o distingue dos demais e pode colocá-lo num *status* de falante fluente. A busca pela fluência pode levar o AP a dois posicionamentos: no primeiro,

ele não passa de uma cópia imperfeita do Outro Estrangeiro, ou seja, partindo de uma perspectiva pós-colonial "ele é o resultado de uma mimese colonial defeituosa na qual ser anglicizado é *enfaticamente* não ser inglês" (BHABHA, 1998, p. 132, grifo do autor). No segundo posicionamento, a busca pela fluência não é interpretada como uma cópia imperfeita do Outro, mas sim a partir da ambivalência da mímica: "quase o mesmo, mas não exatamente" (BHABHA, 1998, p. 131). A mímica, ao mesmo tempo em que representa o Outro Estrangeiro por meio da diferença também configura-se como uma ameaça, pois abala o poder de disciplinar.

Com base nos estudos *différance* (DERRIDA, 2001), entendo que Bhabha problematiza a relação entre as culturas enfatizando que não se trata de uma leitura mimética e transparente do eu e do *outro*, mas da possibilidade de uma forma diferente de leitura. Essa forma distinta de leitura baseia-se na ideia de que o acordo interpretativo nunca é simplesmente uma relação direta entre um eu e um você instituídos pelo discurso, mas esses dois lugares requerem a mobilização da passagem por um terceiro espaço (BHABHA, 1997). Esse terceiro espaço, conforme afirma Bhabha, possibilita que os significados e símbolos da cultura não sejam lidos de forma transparente, única e fixa, mas construa ou produza uma nova forma de compreender o Outro Estrangeiro e a si mesmo.

Essa construção permite não apenas que o Outro Estrangeiro seja significado a partir da leitura que se faz dele, mas também que o AP seja transformado no interior de sua própria tradição cultural, pois poderá passar a ver o Outro Estrangeiro de modo diferente, como uma possibilidade de desvendar o poder que a língua estrangeira produz e não se deixar dominar pela ilusão da transparência da significação. E assim, ele pode perceber-se não como um simples imitador, mas como híbrido que ao mesmo tempo em que se assemelha ao outro também difere.

Para compreender melhor como a construção da identidade de AP de LI a partir da relação com o Outro Estrangeiro está sendo abordada, principalmente por uma perspectiva híbrida, é necessário fazer uma quebra na estrutura do texto para apresentar o lugar a partir do qual o referido conceito tem sido estudado.

3.3.1 Uma perspectiva da teoria póscolonial⁵¹

Para mostrar o contexto do qual foram retirados os termos relacionados à teoria de Homi Bhabha (terceiro espaço e hibridismo), os quais são constantes nesta pesquisa, é importante fazer uma nova excursão, agora em busca do entendimento do conceito de pós-colonial. Neste sentido, torna-se imprescindível contextualizar teoricamente o viés a partir do qual se olha tal conceito; em outras palavras, é fundamental conhecer o caminho teórico já percorrido por Bhabha para que se possa entender os motivos que me levaram a empregar uma leitura póscolonial para a formação inicial do professor de LI.

Bhabha (2002, p. 25) falando de sua experiência pessoal como pesquisador, afirma que “não seria possível para mim [Bhabha] pensar a pós-colonialidade sem pensar por meio do Marxismo ou da semiótica ou psicanálise, ou do feminismo ou do socialismo, ou pós-estruturalismo”⁵², tendo sido este o *background* acadêmico que sustenta seu pensamento e indica sua perspectiva. Assim também eu, para utilizar-me de uma perspectiva pós-colonial, preciso delinear as relações teóricas que permitem essa possibilidade, pois tratar a condição de AP de LI a partir deste tipo de abordagem requer um cuidado extremo para não banalizar o uso que se possa fazer desta perspectiva teórica, mesmo correndo o risco de fazê-lo.

Neste sentido, é necessário primeiramente fazer algumas considerações sobre o prefixo “pós”, pois, conforme aponta Hall (2011, p. 54), o fenômeno pós-colonial “poderia nos fazer desviar por um labirinto conceitual do qual poucos viajantes retornam. Contentemo-nos, por enquanto, em afirmar que o pós-colonial não sinaliza uma simples sucessão cronológica do tipo antes/depois”. A partir do conselho do autor é preciso ir um pouco mais além e compreender que o prefixo

⁵¹ O uso do termo póscolonial sem hífen é proposital e será explicitado na sequência do texto.

⁵² “(...) and it would not have been possible for me to think postcoloniality without thinking through Marxism or semiotics or psychoanalysis, or feminism or socialism, or post-structuralism.” (BHABHA, p. 24, 2002, tradução nossa).

“pós” não indica apenas a ideia de um acontecimento posterior, mas incita o leitor a procurar compreender as implicações que subjazem ao seu uso.

Para Bhabha (1998, p. 19), o controvertido prefixo marca a existência contemporânea como “uma tenebrosa sensação de viver nas fronteiras do “presente””. Segundo ele, “pós” representa uma ideia de além, mas esse além está entre aspas, ou seja, é um “além” que não é nem um novo começo nem uma renúncia aos acontecimentos passados, mas um momento de transição. Neste momento transitório, o presente e o passado se cruzam constantemente, o lá e o cá se atravessam produzindo formas complexas de diferença⁵³ e identidade. Assim, não significa um simples antes e depois, mas um espaço-tempo que permite perceber novos posicionamentos que surgem num momento de transitoriedade.

Apesar do ponto de vista de Bhabha, definir ou chegar a um consenso a respeito do referido termo é uma tarefa difícil, pois a teoria pós-colonial e o pós-colonialismo são termos contestados assim como o são as associações e origens relativas a eles (ANDREOTTI, 2011). É importante ressaltar que nas últimas décadas, conforme aponta Gandhi (1996), os estudos pós-coloniais emergem como um ponto de encontro e como um campo de batalha em uma variedade de disciplinas e teorias. A complexa inter-relação de teorias antagônicas como o marxismo e o pós-estruturalismo, por exemplo, confunde qualquer uniformidade de abordagens, afirma Gandhi. Desta forma, aponta ela, há pouco consenso em relação ao conteúdo, a área e a relevância dos estudos pós-coloniais.

Ainda de acordo com Gandhi (1996), os desacordos oriundos da forma como a teoria é utilizada e a ausência de uma metodologia coerente (devido à nebulosidade que permanece em relação ao termo) reflete nas discussões que frequentemente tentam definir a terminologia pós-colonial. Sendo assim, alguns críticos utilizam o termo hifenizado como uma forma de tempo que marca o processo de descolonização, enquanto outros pesquisadores questionam profundamente a implicação da separação cronológica entre o colonialismo e os seus resultados (GANDHI, 1996). Para a autora esse questionamento toma como base o fato de que a condição pós-colonial parece implicar o início de algo, mais do que o final da

⁵³ O conceito de diferença será tratado na sequência deste capítulo.

ocupação colonial. Nessa perspectiva, o uso do termo sem o hífen é mais sensível à extensa história das consequências da colonização.

O termo pós-colonial, de acordo com Andreotti (2011), teve a sua primeira utilização na literatura universal nos anos 60 para referir-se às interações culturais dentro das sociedades coloniais nos círculos literários, no entanto, o uso ampliou-se sendo relacionado também à política, à linguística e à experiência cultural das sociedades nas antigas colônias europeias. Ainda, conforme aponta Andreotti (2011), há duas áreas de debate relacionadas às abordagens pós-coloniais e definições relativas do pós-colonialismo com duas orientações teoricamente antagônicas: uma discursiva que foca na instabilidade da significação e na íntima relação entre a produção do conhecimento e do poder que questiona as grandes narrativas do progresso e da emancipação e também há uma orientação baseada em uma visão marxista focalizada na crítica ao capitalismo, em uma leitura enraizada num sistema de ideias de cunho religioso e um projeto de solidariedade internacional em torno de uma ação social emancipatória.

Segundo Andreotti, dependendo da tendência de uma ou outra, a definição de pós-colonial e as abordagens tomam direções diferentes. Para Prasad (2005, *apud* ANDREOTTI, 2011, p. 15), as origens e influências das orientações do “pós”, conforme a abordagem acima, que envolvem a teoria pós-colonial, podem ser estruturadas em cinco tradições da crítica relacionadas às metanarrativas do iluminismo e da modernidade:

1. Modernismo artístico e literário (Joyce, Kafka, Picasso, Dali...)
2. Discursos anti-iluminismo (Nietzsche, Heidegger...)
3. Crítica ao colonialismo e à supremacia ocidental (Gandhi, Senghor, Fanon...);
4. Semiótica e o estruturalismo (Saussure, Barthes...)
5. Marxismo e teorias críticas. (Prasad, 2005)

Dentre estas tradições, conforme aponta Prasad (2005, *apud* ANDREOTTI, 2011), o trabalho de Bhabha e de escritores pós-coloniais (Spivak, Young, Said) são primeiramente influenciados pelas tradições 2, 3, 4 e 5 enquanto que os trabalhos ligados ao pós-estruturalismo (Foucault) são influenciados primeiramente pelo 2 e 4 e o pós-modernismo é primeiramente influenciado pelo 1 e 2 (Lyotard). É a partir

destas perspectivas que Prasad enfoca as influências que as três tradições (pós-colonial, pós-estruturalismo e o pós-moderno) compartilham, entre elas:

uma profunda suspeita em relação ao projeto do Iluminismo, a lógica central e a dinâmica da modernidade (tais como o individualismo, a liberdade, o progresso, a liberação e a razão universal) e das instituições ameaçadas por ela (tais como a racionalidade científica, o estado-nação e a democracia liberal) que são consideradas como opressivas. (2005, *apud* ANDREOTTI, 2011).

O debate sobre o significado do prefixo pós, de acordo com Prasad (2005), pode ser entendido a partir de interpretações diferentes:

como uma condição de resultado; como uma negação ou ruptura com tradições passadas; como uma regeneração e reconstituição das tradições passadas; um relacionamento de dependência e continuidade com tradições passadas e todas as citadas acima ao mesmo tempo. (PRASAD, 2005, *apud* ANDREOTTI, 2011, tradução nossa).

A partir destas considerações, entendo que a discussão que faço sobre a condição do AP de LI envolve algumas das questões que foram apontadas até aqui: um viés dos estudos pós-coloniais que busca uma tentativa de engajamento com uma condição histórica particular, não com enfoque apenas no passado, mas com o mundo contemporâneo que nos permite repensar as consequências da expansão da LI e da relação com os falantes de outras línguas; uma perspectiva de pesquisa sobre a condição do AP que é sensível à história extensa das consequências da colonização que reflete nos dias de hoje, por meio da globalização, e uma influência das ideias de Bhabha que me faz trilhar por caminhos que discutem a autoridade da racionalidade, o domínio da hegemonia ocidental, a negação dos binarismos, a reinterpretação do signo saussuriano e, por fim, busco também, por meio do pós-estruturalismo, uma ressignificação das relações hierárquicas.

A partir destas considerações entendo que esta pesquisa inscreve-se num contexto póscolonial, sem hífen, porque busca repensar o binarismo num contexto de sala de aula abordando a teoria de Bhabha de uma forma específica para entender as relações estabelecidas pelos APs das posições que ocupam como aluno e professor, como falante de português brasileiro e do inglês. Além disso, por

entender que as posições de aluno e de professor de LI são sensíveis à história da colonização. Vale considerar também que a discussão que se segue, por meio de uma perspectiva do pós-estruturalismo, busca por um lugar de enunciação que permita um desvio dos conceitos essencialistas e a infração das fronteiras culturais impostas pelo poder colonial. Desta forma, procuro imaginar a possibilidade de relações que não estejam ligadas por meio da repressão, da dominação ou da oposição que promovem alguns e menosprezam outros. Por isso, ao utilizar a perspectiva pós-colonial nesta proposta de pesquisa, procuro também fazê-la por meio do pós-estruturalismo.

O caminho, portanto, se faz pela tentativa de desconstrução dos inúmeros binarismos de que é feito o conhecimento que configura o universo educacional, no qual as relações, científico/não científico, masculino/feminino, branco/negro, sexual/homossexual (acrescento a estes binarismos o aluno/professor e a teoria/prática no âmbito educacional) são questionadas, além de se questionar também a “concepção de sujeito-autônomo, racional, centrado”. (SILVA, 2010, p. 124).

Adotar uma perspectiva póscolonial pelo viés pós-estruturalista é pensá-la por meio da desconstrução dos binarismos, ou seja,

mostrar como aparentemente simples posições binárias como a presença versus ausência, ou discurso versus escrita - são de fato extremamente complexos -. Este aspecto do trabalho de Derrida é importante para Bhabha, que percebeu que as oposições, colonizador e colonizado ou metrópole versus colônia, são também complexas e interligadas. (HUDDART, 2006, p. 11)

Estas oposições binárias, em termos pós-coloniais, começaram a ser delineadas por Franz Fanon, em seu livro *Black Skin White Masks* (1925-1961), ao apresentar uma dimensão psicológica das relações de superioridade e subordinação entre brancos e negros, colonizadores e colonizados. Uma dimensão que mostra, segundo Fanon, a busca pelo lugar do outro, pois só o outro pode ser completo, e este outro é o branco.

A análise que Fanon faz a partir dos problemas psicológicos enfrentados pelo homem negro baseia-se na perspectiva da dominação, uma pessoa que se

percebe negra, dominada, subjugada, numa hierarquia dominador/dominado; presa dentro de uma divisão que coloca o branco em situação de poder e liderança e o negro em lugar oposto. Estas oposições binárias também foram construídas a partir de uma hierarquia que fez do oriente uma imagem criada pelo ocidente; que fez do “Outro” oriental uma imagem construída por um sistema de representação ocidental. Essa forma de representação, que criou um oriente oposto ao ocidente, é retratada no livro *Orientalismo* (SAID, 2007) segundo ele,

(...) desde os primórdios da história moderna até o presente, o Orientalismo como uma forma de pensamento para lidar com o estrangeiro tem, de maneira previsível, exibido a muito lamentável tendência de qualquer conhecimento baseado nestas distinções rígidas como Leste e Oeste (...). Como esta tendência está bem no centro da teoria, da prática e dos valores orientalistas encontrados no Oeste, o senso de poder ocidental sobre o Oriente é aceito como natural com status de verdade científica. (SAID, 2007, p. 81)

No livro *Orientalismo*, há uma crítica representacional do “Outro” colonizado, construído e reconstruído continuamente como uma forma de posicionar o oriente como subalterno, exótico, diferente e, portanto, menor. Uma invenção eurocêntrica do Outro com propósitos colonialistas (MACHADO, 2004). O *Orientalismo*

ainda que remeta, vagamente, a um lugar geográfico, expressa mais propriamente uma fronteira cultural definidora de sentido entre um nós e um eles, no interior de uma relação que produz o outro como inferior, ao mesmo tempo, em oposição a este outro, ora representado como caricatura, ora como estereótipo e sempre como uma síntese aglutinadora de tudo aquilo que o nós não é e nem quer ser. (COSTA, 2006, p. 119).

As discussões em torno das oposições binárias, pautadas por meio da perspectiva desconstrutivista de concepções utilizadas como formas legitimadas de ver e agir no mundo, crescem e extrapolam o seu nascedouro, a crítica literária (Inglaterra e Estados Unidos), e migram para outras disciplinas. Essa migração permite que os conceitos advindos destas discussões sejam aplicados em outros contextos, como exemplos cito Jordão (2009, 2010) que discute a identidade do professor de línguas no Brasil, Wielewicki (2010) que debate as implicações do hibridismo e da tradução cultural num contexto que envolve o ensino das linguagens,

línguas, literaturas estrangeiras e a formação dos professores destas linguagens, e o que eu proponho nesta pesquisa, ou seja, focar a condição de AP de LI a partir da perspectiva de uma identidade híbrida.

Nascido na Índia, num contexto em que várias linguagens se cruzam, Bhabha tornou-se um dos estudiosos mais influentes no que se refere à crítica pós-colonial. Interessado nos estudos de Fanon, Bhabha discute a condição daqueles que vivem as binaridades a partir das fronteiras culturais cujo interesse “está voltado para os espaços de enunciação que não sejam definidos pela polaridade dentro/fora, mas se situem entre as divisões, no entremeio das fronteiras que definem qualquer identidade coletiva” (COSTA, 2006, p. 122), e é dessa maneira que entendo que o espaço do ECS nesta pesquisa está caracterizado.

Interessado no contexto dos deslocamentos, relacionado à experiência pós-colonial das migrações, diásporas e da escravidão, Bhabha discute o lugar da cultura criticando a concepção estável e monolítica deste conceito, atribuindo-lhe um novo sentido, conforme escreve Menezes de Souza,

para Bhabha, no projeto pós-colonial, em oposição ao conceito dominante de cultura como algo estático, substantivo e essencialista, a cultura passa a ser vista como algo híbrido, produtivo, dinâmico, aberto, em constante transformação; não mais um substantivo, mas um verbo, “uma estratégia de sobrevivência”. (2004, p. 125).

A ideia de uma cultura híbrida possibilita pensar também em identidades híbridas a partir da relação fronteiriça entre as culturas. Salientando, porém, que pensar em identidades híbridas não significa, conforme adverte Hall (2011, p. 71), uma forma de contrapor indivíduos híbridos com outros tradicionais ou modernos, mas “trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico, uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade”. Esse processo de tradução, segundo Bhabha,

não é simplesmente apropriação ou adaptação; é um processo através do qual se demanda das culturas uma revisão de seus próprios sistemas de referência, normas e valores, pelo distanciamento de suas regras habituais ou “inerentes” de transformação. Ambivalência e antagonismo acompanham cada ato de tradução cultural, pois o negociar com a “diferença do outro”

revela uma insuficiência radical de nossos próprios sistemas de significado e significação. (BHABHA, 1997, *apud* HALL, 2011, p. 71).

Certamente que a condição híbrida do AP não se dá comparativamente àqueles que cruzam as fronteiras geográficas que dividem os países, mas assemelha-se ao processo de hibridização cultural pelo contato e construção do sujeito por meio das diversas culturas pelas quais ele foi e é formado; além do contato do português brasileiro com a LI por meio da influência que essa língua, cada vez mais, exerce nos APs e nas pessoas conectadas por meio das relações motivadas pela globalização. O processo de hibridização está relacionado também à revisão de sistemas de referência do que é ser falante do português brasileiro e do que é ser falante de outras línguas como o inglês, por exemplo, pois o AP é envolvido pelas diferentes culturas que o define, pois “nenhuma cultura é completa em si mesma, nenhuma cultura se encontra a rigor em plenitude” (BHABHA, 1990, p. 210), assim, o AP já é em si um ser hibridizado pelas culturas, pelas quais é constituído.

Para compreender a incompletude da cultura com a finalidade de explicar o híbrido, é importante trazer o conceito de tradução de Bhabha, pois é a partir dele, que o híbrido pode ser percebido. Para Bhabha o original é passível de tradução, “mas não no sentido linguístico do termo, como a tradução de um livro escrito em português para o inglês” (BHABHA, 1990, p. 210), e sim como uma cópia, uma transferência, uma simulação, pois “o ‘original’ nunca está acabado ou completo em si. O ‘originário’ está sempre aberto à tradução [...] nunca tem um momento anterior totalizado de ser ou de significação – uma essência” (BHABHA, 1990, p. 210), é nesse sentido que a cultura não é completa em si mesma, pois é construída a partir do Outro. Conforme argumenta Bhabha, “a razão pela qual um texto ou sistema de significados culturais não pode ser auto-suficiente é que o ato de enunciação cultural –o lugar do enunciado- é atravessado pela *différance* da escrita” (1998, p. 65, grifos do autor).

Se nenhuma cultura é completa em si mesma e somos de certa forma traduzidos de um Outro e este Outro de outro e assim sucessivamente, o AP, assim como qualquer pessoa, tem uma identidade híbrida. No entanto, a abordagem que

faço deste conceito, neste trabalho de pesquisa, envolve o posicionar-se do AP em relação à língua estrangeira com a qual tem contato e com o seu espaço de falante do português brasileiro.

Uma das consequências advindas do posicionamento em relação à língua e ao espaço de falante do português brasileiro, quando o AP propõe-se a aprender a língua e também a ensiná-la, é a intensificação do encontro com o Outro Estrangeiro, numa espécie de convite ao AP para uma tomada de posição, por meio da revisão do significado do que é ser falante do português brasileiro e do que é ser falante do inglês na condição de AP. Quando essa tomada de posição não acontece por si só, deveria ser provocada no decorrer do curso, uma vez que os APs ainda têm sido conduzidos por uma visão de ensino hierarquizada não apenas do conhecimento, mas também das subjetividades, sendo muitas vezes posicionados como aprendizes sem um questionamento sobre a função do inglês no contexto brasileiro.

Ao provocar esse novo posicionamento tem-se o objetivo de possibilitar que os APs questionem sobre o ensino da LI, principalmente a forma como ele tem sido conduzido nas escolas, o propósito de ensinar a LI, as implicações de se usar, ou não, a língua materna em sala de aula, a posição do professor de LI no contexto brasileiro, a posição da disciplina no currículo e como este novo posicionamento pode contribuir, ou não, para rever os discursos que promovem os binarismos opressivos na escola e na sociedade. Estas questões quando tratadas por meio da perspectiva póscolonial podem possibilitar ao AP compreender as relações de poder que estiveram e ainda estão presentes em diferentes momentos da história.

Desta forma, o que se propõe aqui é compreender os sentidos que o AP constrói na condição de AP brasileiro de LI. Novamente, não se trata apenas de ser aluno e ser professor, mas da interpretação da LI nesta constituição. Nesta interpretação, o significado pressupostamente definido do que é ser professor e do que é ser aluno de LI passa a ser analisado sob uma perspectiva menos direta, menos óbvia, ou seja, não se está pensando no significado de aluno enquanto sujeito passivo, mas na construção de algo ainda em processo de resignificação.

Conforme enfatiza Menezes de Souza (2004, p. 116), ao discutir hibridismo e a representação a partir dos textos teóricos de Bhabha, “o significado, portanto, não é algo que pode ser recuperado através de uma referência direta a uma origem “real” postulada”. Nesse sentido, o significado do que é ser aluno e do que é ser professor de inglês e de como o licenciando é afetado por esta língua outra é construído e reconstruído no contato com o outro, estrangeiro ou não, durante a experiência diária com a LI.

Como fruto de condições determinadas de produção e do trabalho da interpretação, o significado não é transparente ou dado, mas constituído por “traços” de outros discursos (DERRIDA, 2001) que não comportam um acesso ao original, pois este também é marcado por traços que produzem novos significados e discursos e, nesse processo, o novo dá lugar à negociação de significados e das representações. Não é mais um mesmo nem um outro, mas um novo que carrega o mesmo e o outro. Não é mais o símbolo, mas o signo. (MENEZES DE SOUZA, 2004).

É preciso repensar a fixidez da identidade do licenciando como aluno (aprendiz) idealizado a partir de uma perspectiva originária do que significa ser um aluno ou a partir da crítica freireana de aluno como depositário, passivo e pronto para transmitir o conteúdo recebido tal qual foi apreendido (sem contextualizá-lo). É preciso também repensar a fixidez da identidade de professor que tampouco deve ser percebida dentro da mesma perspectiva de originalidade ou de depositante. Nessa nova proposta, o AP é levado a questionar a si mesmo e ao mundo e a entender-se como alguém que negocia os significados do que é ser aluno e professor nesta etapa da graduação.

Este tipo de identidade híbrida, no entanto, não é defendida no curso de Letras, pois a forma como a matriz curricular está estruturada conduz o AP a uma vivência em direção à binaridade, isto é, ao obstaculizar a experiência de docência ao AP no início do curso permite-se que ele posicione-se como aluno durante a primeira fase e viva a multiplicidade das identidades apenas na segunda parte do curso, quando ocupa tanto a posição de aluno quanto de professor. Esta situação não permite que haja tempo para que o AP compreenda-se como um professor em

construção, mas como alguém que precisa estar pronto, completo até o final do curso, o que faz com que ele angustie-se na pele de duas ou mais identidades.

É nesse espaço, nessa fronteira da cultura e da língua, de aluno e de professor, que o licenciando precisa aprender a negociar entre o Eu e o Outro por meio da diferença, pois é no intervalo das identificações tidas como fixas que se abre a possibilidade da identidade híbrida por meio da produção de significados entre a condição de brasileiro e a condição do Outro Estrangeiro, sem uma hierarquia suposta ou imposta (BHABHA, 1998, p. 22).

Isto não quer dizer que o hibridismo interrompe o conflito e cria uma situação de homogeneidade, ao contrário,

não é um terceiro termo que resolve a tensão entre duas culturas, ou as duas cenas do livro, em um jogo dialético de "reconhecimento". O deslocamento de símbolo a signo cria uma crise para qualquer conceito de autoridade baseado em um sistema de reconhecimento: a especularidade colonial, duplamente inscrita, não produz um espelho onde o eu apreende a si próprio; ela é sempre a tela dividida do eu e de sua duplicação, o híbrido. (BHABHA, 1998, p. 165, grifos do autor)

No caso desta pesquisa, reconhecer o AP na perspectiva da identidade híbrida é possibilitar que os conflitos possam ser vividos e trabalhados de uma maneira que eles sejam vistos como parte da construção da identidade de professor. Nesse processo, todos os momentos vivenciados pelo AP podem conduzi-lo para a compreensão das identidades que o envolve e o envolverá mesmo depois do término do curso, pois “a hibridização é precisamente o fato de que quando uma nova situação, uma nova aliança se formula, pode exigir que você traduza seus princípios, expanda-os e repense-os”⁵⁴ (BHABHA, 1990, p. 216, tradução nossa).

Essa hibridização mencionada por Bhabha é utilizada aqui no sentido de que o licenciando, na condição de AP de LI, precisa negociar estratégica e constantemente o seu lugar por meio do repensar e da revisão frequente dos posicionamentos que ocupa ao longo do curso, buscando constantemente reavaliar-

⁵⁴ “ (...) and hybridity is precisely about the fact that when a new situation, a new alliance formulates itself, it may demand that you should translate your principles, rethink them, extend them”. (BHABHA, 1990, p. 216).

se durante os diferentes momentos da formação. Essa negociação pode acontecer com ou sem a interferência do professor, no entanto, é importante que no decorrer do curso o licenciando perceba-se neste intervalo, neste terceiro espaço, onde as posições de aluno e professor são ambivalentes, contingentes e flutuantes, e caso isso não aconteça, o professor precisa intervir e levar o AP a encontrar “o desconforto no conforto”⁵⁵ em que está posicionado.

O ECS pode ser um lugar privilegiado para esse momento porque os APs vivem o questionamento durante esse processo. No entanto, considerando os anos de experiência com o ECS, o fato deste espaço da graduação ser ainda tratado como uma disciplina fragmentada, e não como um processo fundamental na formação do professor, inibe uma formação mais efetiva devido ao pouco tempo de convívio do professor orientador com o AP e deste último na posição de professor de LI. O AP deveria conviver com a sala de aula nas escolas desde o início do curso como um assistente de um professor mais experiente.

Ao confrontar as identidades de aluno e de professor falante de português brasileiro e de aluno e de professor falante de inglês, o licenciando precisa expandir as concepções de língua, de ensino, de aprendizagem e de cultura que o envolvem. Esse negociar, na forma como eu o entendo, é justamente o terceiro espaço que

embora irrepresentável, constitui as condições discursivas enunciativas que garantem que o significado e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez primordial e que até os mesmos signos possam ser apropriados, traduzidos, re-historizados e lidos de outro modo” (BHABHA, 2010, p. 68).

É por uma nova leitura que se procura, na formação do AP de LI, uma reinterpretação da posição que o licenciando ocupa na construção da identidade híbrida de professor, seja por meio das culturas que o constitui, seja pela posição híbrida de sua condição de aluno e de professor. Nessa busca é importante entender também de que forma a diferença como identificação pode ser significada.

⁵⁵ Expressão usada por Vanessa Andreotti em comunicação da minha qualificação em 25 de abril de 2012.

3.3.2 A diferença na perspectiva do hibridismo

Para entender a fronteira, o entre-lugar que o AP de LI precisa vivenciar é necessário, primeiramente, lembrar que a identidade é um processo de identificação que se faz por meio da diferença. Isso quer dizer que é por meio da relação com o “Outro”, com aquilo que não é, com aquilo que falta, que a identidade é constituída (HALL, 2009). A identidade depende da diferença para existir. Só é preciso afirmar a brasilidade de uma pessoa porque existem outras não-brasilidades, ou seja, a argentina, a paraguaia, a americana, a inglesa. Assim, a identidade e a diferença estão em estreita dependência (SILVA, 2009) e ambas são representações criadas pela sociedade, são resultados de um processo de criação simbólica e discursiva.

Quando se afirma o que se é, exclui-se o que não se é, assim diferença e identidade estão na perspectiva da binaridade e da oposição, ou seja, sou isso, portanto não sou aquilo. Como binaridade e oposição, a condição de AP de LI pode ser indefinidamente vista por uma perspectiva de luta assimétrica, na qual uma identidade tenderá a subjugar a outra, ou seja, a identidade de aluno, aprendiz de LI, procurará indefinidamente um lugar totalizado de professor, dono do saber, assim como de falante do português brasileiro e não do inglês. Na busca pela constituição de uma identidade fixa de professor, a identidade de aluno tende a ser julgada, inferiorizada como uma condição a ser eliminada. Neste sentido, a identidade de professor procurará dominar a identidade de aluno.

Supondo-se que o licenciando de Letras não deveria ser pensado como aluno, mas como professor (embora ele ainda não ocupe este lugar), lutar-se-ia contra um processo que não permite que essas identidades sobrevivam num mesmo espaço. No caso do AP será a identidade de aluno que poderá sobrepor-se a de professor, pois o contexto em que o licenciando está coloca-o na posição de aprendiz ao mesmo tempo em que se espera dele uma posição de professor de LI. Indo mais além, suponho também que entre a língua materna e a LI, o AP procurará, conforme discussão aqui desenvolvida, firmar-se pela busca da identidade no outro,

procurando a pronúncia mais próxima possível do dominante, desejando ser igual a ele. Esse desejo, no entanto, caracteriza-se como a busca por uma imagem de plenitude, mas, conforme enfatiza Bhabha, “a imagem é a um só tempo uma substituição metafórica, uma ilusão da presença” (1998, p. 86).

É extremamente complexo discutir o conceito de imagem, mas no caso desta tese cito Menezes de Souza, que ao explicar este conceito diz que:

para Bhabha, a maneira preferida pelas literaturas coloniais e pós-coloniais para representar a relação entre o colonizado e o colonizador é a *análise de imagens*. Nessa análise de imagens, a relação entre um texto e a realidade é vista como direta, e a realidade é vista como dada e pré-constituída. Dessa forma, o texto – a representação – é visto como a imagem do referente existente no plano de uma pressuposta realidade extratextual e extralinguística. A realidade é tida como a essência ou origem que determina a forma pela qual é representada. Pressupõe-se que seja em relação a essa origem/essência do referente que a imagem possa ser avaliada, para que seu grau de fidelidade ou autenticidade possa ser estabelecido. É nesse sentido que Bhabha aponta a análise de imagens como reconhecimento, uma vez que a representação ou imagem é vista como reflexo ou expressão de um conteúdo (o referente) previamente conhecido e fixo. (2004, p. 115, grifo do autor)

Ao referir-se ao conceito de imagem, apresentado pelas literaturas coloniais e pós-coloniais, Menezes de Souza o faz visando expor a crítica de Bhabha. Segundo ele, não se pode recuperar o significado a partir de uma relação direta com uma origem “real” postulada. Sendo assim, ele afirma ainda que

para Bhabha, em termos da representação do colonizado, qualquer imagem – seja ela feita pelo colonizado ou pelo colonizador – é híbrida, isto é, conterá traços de outros discursos à sua volta num jogo de diferenças e referências que impossibilita a avaliação pura e simples de uma representação como sendo mais autêntica ou mais complexa do que outra. Conceitos como o sujeito unitário transcendental e uma estética neutra caem por terra no contexto híbrido dessa intertextualidade e tessitura sógnica. Nesse sentido, as diferenças e os conflitos não se resolvem. (2004, p. 117)

Para compreender o conceito de diferença em oposição a uma concepção de identidade fixa, conforme discutido anteriormente, é preciso reconhecê-la “como um processo de representações simbólicas, construído discursivamente, uma narrativa construída localmente com base em determinado ponto de vista sobre o

que pode ser considerado semelhante e diferente, sobre o que constitui a identidade e o que constitui a diferença” (JORDÃO, 2010, p. 431).

Nessa linha de discussão, para Bhabha (2010, p. 20), “a representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos *preestabelecidos* inscritos na lápide fixa da tradição”. A diferença, portanto, não se refere aos significados dados por uma tradição cultural que estabelece diferenças entre uma nacionalidade e outra, a diferença para o autor “não é nem o Um nem o Outro, *mas algo além, intervalar*” (BHABHA, 2010, p. 301, grifos do autor).

É nesse sentido que o híbrido entra em cena. Pensar a condição de AP e do ECS, a partir de uma perspectiva híbrida, é compreender que ser aluno e ser professor de LI é negociar os sentidos que envolvem as posições e oposições, pois “a identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas” (SILVA, 2009, p. 87).

Reposicionar o AP, a partir do conceito de hibridismo, é vê-lo ocupando um “terceiro espaço que permite outras posições emergirem” (BHABHA, 1990, p. 211) e cuja forma de existência se faz pela negociação dos sentidos do que significa ser aluno e ser professor, ser brasileiro e ser também o Outro Estrangeiro. Este lugar na fronteira, esse terceiro espaço híbrido, mostra-se dissonante, disjuntivo, complexo sem qualquer possibilidade de fechamento tanto da condição de passagem de aluno para professor quanto das relações entre as duas culturas.

É importante apontar aqui a forma como o conceito de *différence*, a partir de uma perspectiva pós-colonial e em referência à discussão proposta por Derrida, contribui para compreender a identidade híbrida do AP e a possibilidade de sua potencialização por meio do ECS. Para tanto, inicialmente é preciso mencionar que Derrida (2008, 2001) usa um neologismo para referir-se a duplicidade da significação de *différence*, ou seja, como diferença e como adiamento. Ao utilizar esse neologismo, Derrida está discutindo

a impossibilidade de diferenciar pela fala a palavra *différance* do novo termo criado por ele *différance*, uma vez que os sufixos -ence e -ance tem exatamente o mesmo som no idioma francês, uma ambiguidade que não ocorre quando essas palavras são escritas. Com esse jogo de letras ele também quer demonstrar como qualquer signo (nesse caso um escrito) evoca e invoca traços de outros signos na significação. (CAUDURO, 1996, p. 65).

Na sequência, é necessário dizer que a relação entre a *différance* de Derrida e a condição do AP parte da ideia de que a diferença engloba tanto a noção de não-identidade e não-semelhança quanto a de adiamento do significado. A ideia de diferença, neste caso, não se constrói a partir de traços biológicos herdados, mas sim como “um processo de representações simbólicas construído discursivamente”⁵⁶ (JORDÃO, 2008, s/p).

Para finalizar, acredito que nessa relação o Outro Estrangeiro, assim como a posição de aluno, de professor e de falante da LI, não é lido como um aquilo mesmo, ou seja, um meio transparente de expressão de algum suposto referente, mas é construído continuamente, justamente por conta da *différance* que adia, suspende, retarda “a obtenção e o completar do desejo da significação”⁵⁷.

Essa perspectiva da diferença, juntamente com o terceiro espaço, permite que a identidade de AP possa ser problematizada a partir da possibilidade de que a sua identidade híbrida “não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços dela” (SILVA, 2009 p. 87). Os rastros das identidades de AP e de outras identidades, bem como os significados construídos por meio delas introduzem a diferença e possibilitam o seu questionamento.

Dessa forma, questionar a identidade de AP é questionar os sistemas de significação que sustentam e mantém a relação binária e transparente do que significa ser professor e ser aluno, ser falante de inglês e falante do português brasileiro. Relembrando que essas múltiplas identidades são constitutivas da representação discursiva que envolve o AP durante o curso de Letras de Inglês.

⁵⁶ *Rather than an inherited biological trait (as race) or a cultural aspect conferred by place of birth (as nationality), difference is understood as a discursively constructed process of symbolic representations, an on-going movement of identifications and des-identifications.* (JORDÃO, 2008, s/p, tradução minha).

⁵⁷ Derrida (1972-1982, apud Cauduro, 1996, p. 65).

Como uma forma de observar a condição de AP durante o curso de Letras e a fim de encontrar subsídios que ajudem a compreender de que forma o terceiro espaço pode ser abordado neste contexto específico, recorro à etnografia como método de pesquisa viável para dar conta deste tipo de investigação. Esta forma de pesquisa possibilita um contato mais prolongado com a situação vivenciada e, além disso, permite que a relação com os APs possa ser desenvolvida além da perspectiva de oposição (pesquisador/pesquisado), pois não há a preocupação com a procura pela comprovação irrefutável dos posicionamentos de aluno e de professor, mas preocupa-se sim com uma forma de entender o “modo de vida” (WOLCOTT, p. 156, 1988) de um grupo de onze alunos-professores de LI, num contexto único e socialmente construído.

No próximo capítulo discutirei sobre o tipo de pesquisa utilizada.

4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

A forma como nós vemos as coisas é afetado por aquilo que conhecemos ou acreditamos. (John Berger)

Uma das grandes questões que envolve as pesquisas acadêmicas em geral é o grau de imparcialidade do pesquisador no desenvolvimento e na análise do estudo que se propõe a fazer. Desta forma, ao escrever esta tese a partir de um relato pessoal na tentativa de não representar os participantes da pesquisa, mas sim de “evocá-los” (TYLER, 1986), faço uso da primeira pessoa e me posiciono como relatando um processo de construção de sentidos a partir da perspectiva da reflexividade (TUSTING; MAYBIN, 2007; USHER; EDWARDS, 1996). Isto implica em compreender que o pesquisador age diretamente na forma na qual a pesquisa vai sendo delineada, pois a reflexividade

envolve o descobrir sobre nós mesmos, mas no sentido de reconhecer nossa imersão histórica e social, a inscrição da ‘escrita’ do eu nas práticas, línguas e discursos e a cultura interpretativa que constitui a prática da pesquisa. Pesquisa é uma prática do saber que constrói a realidade do saber a respeito – ‘nós, como pesquisadores, construímos aquilo que afirmamos encontrar’ (USHER; EDWARDS, 1996, p. 149, [1] tradução nossa).

Embora possa parecer inicialmente algo simples de ser vivenciado, reconhecer que faço parte da pesquisa como alguém que constrói seus sentidos ao invés de simplesmente revelar a verdade sobre eles, não é das tarefas a mais fácil. A dificuldade de perceber-me envolvida histórica e socialmente na composição da pesquisa causa-me certo desconforto, “porque eu admito que a minha própria forma de contar o mundo a minha volta é governada pelos discursos do meu tempo e espaço” (BRITZMAN, 2003, p. 248). Ao admitir isso, sou forçada a assumir a responsabilidade pelos sentidos que construo como resultado da minha trajetória pessoal e também a reconhecer que o que eu vejo é fruto do que aprendi a ver, mais do que a essência de um mundo pré-dado.

A busca pela imparcialidade, nas pesquisas acadêmicas, e a minha busca em particular, tornou complexo o meu posicionamento durante o processo da

pesquisa, pois estando influenciada pelas ideias positivistas, iniciei a pesquisa a partir da ilusão de que é possível e desejável para o pesquisador distanciar-se do contexto no qual está inserido para analisar friamente o mundo ao seu redor. No entanto, tenho percebido ao longo do desenvolvimento da pesquisa e deste processo de vivência etnográfica que não podemos e nem devemos tentar nos separar da realidade que interpretamos, pois

(...) quem a observa e, portanto a constrói, não o faz sozinho, mas sim nas relações estabelecidas culturalmente. A realidade, deste modo, não é neutra nem independente das subjetividades que a constroem: constantemente interpretamos a realidade a partir de nossa experiência dela (ou das experiências de outros com quem tenhamos contato). (JORDÃO, 2007, p. 26).

Desse modo, o 'perceber-se' implicada pelos sentidos construídos neste relato de pesquisa apresenta-se como uma oportunidade importante para compreender os meus próprios processos de entendimento da realidade, assim como abre espaços para perceber aqueles que outras pessoas possam ter.

A complexidade envolvida em minha busca pela imparcialidade no desenvolvimento da pesquisa instaurou inicialmente certo conflito entre a “objetividade/participação” (ANDRÉ, 2005, p. 48), no entanto, à medida que a pesquisa desenvolvia-se, pude perceber que o “etnógrafo caminha em uma linha muito fina, na qual o muito distante pode ser considerado remoto, insensível, superficial, assim como muita familiaridade, empatia e identificação podem gerar suspeitas de se ter *virado nativo*”⁵⁸. (WOLCOTT, 1988, p. 157, grifos do autor, tradução nossa).

A tensão entre o envolvimento e o distanciamento do pesquisador na construção da pesquisa tem sido uma das preocupações da abordagem positivista. Neste sentido, quando o pesquisador posiciona-se como alguém que busca pelo verdadeiro absoluto ele está aceitando que quanto maior o distanciamento, mais imparcialidade, mais objetividade, mais próximo o pesquisador estará de confirmar

⁵⁸ *The ethnographer walks a fine line. With too much distance and perspective, one is labeled aloof, remote, insensitive, superficial; with too much familiarity, empathy, and identification, one is suspected of having “gone native”.* (WOLCOTT, 1988, p. 157)

ou invalidar uma teoria. Além disso, o pesquisador estará reconhecendo que essa posição é fruto de um pensamento epistêmico preocupado com a produção e a aplicação de um conhecimento universal e invariável, independente do contexto histórico. Estes dois posicionamentos colocam o pesquisador num patamar de alguém responsável por criar verdades, as quais poderão posicionar as pessoas tanto politicamente quanto socialmente, privilegiando umas e deixando outras à margem.

Neste estudo, portanto, não compartilho de uma ideia de pesquisa que busca os fatos como uma forma de comprovação de uma verdade universal. Isso implica que a intenção aqui não é reduzir os alunos-professores de LI a um apanhado de dados que os transformam num caso científico a ser desvendado, mas sim entendê-los como parte do processo, como mutuamente envolvidos, socialmente e historicamente localizados; entendê-los desta forma é pensá-los também como coautores no desenrolar da pesquisa, haja vista que

a etnografia pós-moderna privilegia o *discurso* ao *texto*, ela enfoca o diálogo em oposição ao monólogo e enfatiza a natureza cooperativa e interacional da situação etnográfica em contraste com a ideologia do observador transcendente. Na verdade, ela rejeita a ideologia do “*observador-observado*”, não havendo nada observado nem ninguém que seja o observador. Há, ao contrário, uma produção conjunta de uma história que, em uma de suas formas ideais, resultaria num texto polifônico, de que nenhum discurso, de que nenhum de seus participantes teria a palavra final sob a forma de uma história enclausurada ou de um resumo simplificado - um discurso sobre o discurso (TYLER, 1986, p. 126, grifos do autor, tradução nossa)⁵⁹.

Diante disso, entendo que há um diálogo mútuo entre os participantes da pesquisa (pesquisadora e APs) na produção do discurso, pois a escrita etnográfica traduz-se neste contexto como uma história cooperativa que resulta num texto polissêmico e polifônico.

⁵⁹ “*Because post-modern ethnography privileges discourse over text, it foregrounds dialogue as opposed to monologue, and emphasizes the cooperative and collaborative nature of the ethnographic situation in contrast to the ideology of the transcendent observer. In fact, it rejects the ideology of observer-observed, there being nothing observed and no one who is observer. There is instead the mutual, dialogical production of a discourse, of a story of sorts. We better understand the ethnographic context as one of cooperative story making that, in one of its ideal forms, would result in a polyphonic text, none of whose participants would have the final word in the form of a framing story or encompassing synthesis – a discourse on the discourse*”. (TYLER, 1986, p. 126, grifos do autor).

Estes participantes fazem parte da sala de aula e esta, por sua vez, apresenta-se como uma espécie de microssociedade, na qual os sistemas de representação encontram-se e expandem-se para outros espaços e tempos. Na sala de aula cada membro do grupo está vinculado aos acontecimentos que os envolvem dentro desta microssociedade, causando (des)identificações. Ao mesmo tempo em que cada componente do grupo é particularizado na busca pela sua posição de professor de LI, ele é também coletivizado, ou seja, cada indivíduo faz parte de um contexto educacional e como tal está sujeito às regras do grupo. Nesse sentido, ele passa por momentos de identificação, ou seja, busca semelhanças entre os seus pares como forma de pertencimento, mas ao mesmo tempo percebe-se diferente de outros, o que lhe traz momentos de estranhamento diante daquilo e daqueles que percebe como diferentes de si.

Para compreender a condição de AP de inglês, por meio das dificuldades enfrentadas na microssociedade que é a sala de aula, utilizei uma abordagem qualitativa de pesquisa devido às características que a compõe e ao tipo de situação que busquei entender.

No desenvolvimento deste tipo de pesquisa é necessário, entre outras coisas, que os envolvidos na construção da pesquisa tenham um contato longo e prolongado, pois

utilizar métodos qualitativos de análise implica em acreditar na existência de uma relação entre pesquisador e pesquisado que é construída no desenrolar da pesquisa, além de ter como crucial os significados que eles vão construindo, conjuntamente, neste processo. (ROLLENBERG, 2008, p. 75).

Mais do que uma relação entre pesquisador e pesquisado, é preciso que não haja uma divisão entre a posição de um e de outro, mas que ambos estejam envolvidos na construção de sentidos dos acontecimentos que vão se desenrolando no decorrer desse encontro. A utilização da pesquisa qualitativa como forma de construir sentidos sobre essa microssociedade torna-se fundamental porque, ao contrário da pesquisa considerada quantitativa, ela capta especificidades e características do ser humano que demandam um olhar diferente, subjetivo e nem

sempre mensurável. A pesquisa qualitativa “defende as especificidades do ser humano, praticamente exigem para seu estudo um conjunto metodológico diferente, que leve em conta que o homem não é organismo passivo, mas sim que interpreta continuamente o mundo em que vive” (MOREIRA, 2002, p. 44) e, portanto, modifica-se continuamente.

As pesquisas qualitativa e quantitativa não precisam ser entendidas por meio de uma perspectiva binária, de um lado a mensuração e a objetividade e de outro a não utilização de dados estatísticos e da subjetividade, mas pela natureza do conhecimento e pela forma como a verdade é produzida e julgada. Desta forma, a pesquisa qualitativa na Linguística Aplicada envolve formas diferentes de interpretar a relação entre estas duas metodologias, conforme poderemos perceber a seguir.

4.1 A INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA NA LINGUÍSTICA APLICADA: DIFERENTES POSICIONAMENTOS

Ressalta-se que a investigação qualitativa nasceu como oposição à proposta positivista de Auguste Conte, por meio da qual deveriam ser utilizados os mesmos critérios de investigação científica nas Ciências Humanas que eram aplicados às Ciências Físicas e Naturais (ERICKSON, 1985). As discussões em torno da pesquisa quantitativa e qualitativa têm sido pautadas numa associação que relaciona a quantificação ao uso de números, estatísticas, e a pesquisa qualitativa à utilização de palavras e imagens, mas para André (2009), defini-las a partir deste tipo de diferenciação é no mínimo uma atitude reducionista, pois é possível quantificar ao caracterizar algumas informações sem seguir uma linha positivista na interpretação ou na análise dos dados. Assim, o qualitativo-quantitativo pode ser visto como dicotomia ou como *continuum* (LESSARD-HERBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005).

Estas duas formas de gerar conhecimento no contexto da Linguística Aplicada têm sido abordadas por diferentes perspectivas numa tentativa de explicar

e até mesmo superar a binaridade entre elas (NUNAN, 1992). Para isto, Nunan cita diferentes formas de entender a pesquisa na área da Linguística Aplicada, utilizando-se dos conceitos propostos por Chaudron (1988), Grotjahn (1987), Van Lier (1990) e Brown (1988).

Chaudron (1988, *apud* NUNAN, 1992) argumenta que em termos práticos a pesquisa qualitativa e a quantitativa são indistinguíveis. Numa tentativa de ir além da situação binária de pesquisa qualitativa e quantitativa, o autor argumenta que há quatro tradições de pesquisa na Linguística Aplicada e que estas podem ser utilizadas em ambas as investigações, mas para isso é preciso registrar as características de cada uma delas. Assim, para Chaudron (1988), as tradições da pesquisa em LA envolvem: a investigação psicométrica (utiliza o método experimental); a análise da interação (utiliza vários sistemas de observação para codificar as interações em sala de aula); a análise do discurso (utiliza a transcrição da sala de aula para analisar o discurso em termos linguísticos) e a etnografia.

Em relação a esta última, Chaudron (1988) informa que o uso da etnografia significa uma forma de obter uma compreensão intuitiva da sala de aula como um sistema naturalístico, utilizando uma descrição e observação não controlada. Para o autor a utilização destes quatro tipos de investigações aplica-se tanto para o método de pesquisa quantitativa quanto para o de pesquisa qualitativa, como complemento uma da outra.

Grotjahn (1987), também citado por Nunan (1992), diz que a distinção entre os dois tipos de pesquisa, qualitativa e quantitativa, a partir da questão numérica ou da medição é simplista demais, pois não é só uma questão de quantificar ou não, mas é preciso levar outras questões em consideração, tais como: o tipo de dado, se foi coletado experimentalmente ou não, se a investigação é produto de dados quantitativos ou qualitativos e se análise conduzida foi estatística ou interpretativa.

Combinando e fazendo as correspondências necessárias, segundo Grotjahn (1987), é possível perceber dois paradigmas: o interpretativo exploratório (utiliza o método não experimental que produz dados qualitativos e fornece dados interpretativos de análise) e o paradigma analítico monológico, por meio do qual os dados são coletados de forma experimental, produzindo dados quantitativos e que

são objetos de análise estatística. Destas duas formas “puras” de fazer pesquisa há seis outras derivadas e que combinadas entre si produzem formas híbridas de fazer uma investigação.

Já Van Lier (1990), de acordo com Nunan (1992), argumenta que a pesquisa na Linguística Aplicada pode, por sua vez, ser analisada por meio de um parâmetro intervencionista e de seletividade. Tanto o parâmetro intervencionista quanto o de seletividade têm sido utilizados considerando a intervenção no ambiente, seja em laboratórios, ou na sala de aula. Cada um deles será percebido num *continuum* diferenciado e na consideração do grau no qual o pesquisador predetermina o fenômeno a ser investigado. No âmbito experimental, o grau será pensado num *continuum* e o retrato etnográfico da sala de aula em outro contínuo.

A intercessão destes dois cria quatro espaços semânticos (espaço controlado, espaço de medida, espaço de perguntar/fazer e o espaço de assistir). No espaço controlado há um alto grau de intervenção e de controle. No espaço de medição e no de 'perguntar e fazer' há também um alto grau de intervenção, mas o controle de variáveis é baixo. No espaço semântico 'assistir' há a ausência de intervenção e de controle. O pesquisador observa e grava o que acontece no ambiente sem qualquer tentativa de interferência, além disso, o pesquisador não decide as variáveis antes de engajar-se na pesquisa.

Ao considerar os posicionamentos dos pesquisadores em relação às formas de compreender a pesquisa qualitativa e quantitativa, parto do princípio de que a discussão não deve ser ignorada, no entanto, ressalta-se que as diferenças entre os tipos de investigação são relevantes à medida que buscam maneiras de compreender as especificidades sobre a geração de dados. É necessário, assim, uma compreensão que envolve questionamentos sobre a produção dos conhecimentos e de como ela afeta o modo de vida das pessoas.

Sendo assim, vale ressaltar que Nunan (1992), ao posicionar-se em relação às diferentes formas de pesquisa apresentadas pelos autores mencionados, argumenta que a razão da distinção persistente entre o uso qualitativo ou quantitativo está, na realidade, na natureza do conhecimento, na forma como a produção da verdade a respeito do mundo é gerada. Neste sentido, a forma de

julgar a produção gerada pela pesquisa qualitativa apresenta particularidades que poderão ser observadas a seguir a partir da apresentação sobre o tipo de pesquisa empregada neste trabalho.

4.2 A PESQUISA QUALITATIVA COM BASE ETNOGRÁFICA

Este trabalho de pesquisa caracteriza-se como tendo base etnográfica ou como sendo do tipo etnográfico, ou seja, a condução de um estudo “que faz uso de técnicas tradicionalmente associadas à etnografia” (ANDRÉ, 2005). Assim, fazer pesquisa etnográfica visando à utilização de determinadas técnicas implica, segundo a autora, em um comprometimento com um tipo de investigação que, entre outras questões, privilegia o uso de entrevistas intensivas, valoriza o tempo de permanência no local de pesquisa e envolve um trabalho de campo.

A pesquisa de base etnográfica aplicada à educação está associada aos estudos ligados à antropologia britânica, por intermédio de Franz Boas, e à americana por Bronislaw Malinowski (BOGDAN; BIKLEN, 1994). De acordo com os autores mencionados, o nome de Boas, antropólogo social também relacionado à educação e à linguística, surge como sendo possivelmente o primeiro a escrever sobre antropologia e a educação, além de juntamente com seus colaboradores ter sido o primeiro indivíduo a residir no local dos pesquisados, mesmo que por curto espaço de tempo. Malinowski, por sua vez, também é referência nos estudos da pesquisa qualitativa e etnográfica como o primeiro antropólogo cultural a permanecer no local de estudo por longo tempo com a finalidade de registro do funcionamento detalhado da comunidade (ANGROSINO, 2009; BOGDAN; BIKLEN, 1994; LESSARD-HERBERT, GOYETTE; BOUTIN, 2005). O tipo de pesquisa utilizado por Boas e Malinowski veio a ser chamado de pesquisa etnográfica por partir de descrições monográficas aprofundadas dos hábitos de vida dos povos (*graphy* e *ethnos*, originárias do Grego, significando respectivamente escrever, nação, tribo e pessoa. (ERICKSON, 1984).

Segundo Lessard-Herbert, Goyette e Boutin (2005), a partir dos trabalhos de Boas e Malinowski houve um crescente interesse por estudos que envolvessem uma forma diferente da visão tradicional quantitativa e positivista de entender os indivíduos e/ou grupos de pessoas, considerando o meio cultural e social em que estão inseridos, principalmente apoiados no estudo de Malinowski sobre os habitantes das Ilhas Trobriant. Vivendo com o povo e permanecendo com eles por um longo período, Malinowski consegue, por meio da combinação da observação-participante com a entrevista aberta, etnografar o meio cultural utilizando-se das representações que as pessoas criavam aos acontecimentos ao seu redor.

Ainda de acordo com os autores citados anteriormente, a forma utilizada por Malinowski não agradou aos adeptos da pesquisa considerada positivista, porque não seguia os parâmetros de uma pesquisa objetiva, isto é, conforme já explicitado, não seguia os padrões de cientificidade positivista, padrão consagrado pelo uso de características lógicas, tangíveis, quantificativas, generalizáveis, ou seja, próprias do que se considera uma pesquisa científica com base em Auguste Comte.

Esse histórico sucinto sobre o surgimento da etnografia no século XIX mostra uma etnografia descritiva, interessada em descrever intensamente um determinado grupo de pessoas. No entanto, essa forma de etnografar, assim como a utilização de novos modos de fazer pesquisa, que não aqueles consagrados pela academia, têm as suas complexidades, uma delas é “a questão da validade que assombra a pesquisa qualitativa em geral” (ANGROSINO, 2009, p. 80).

As discussões em torno da validade e também da confiabilidade contribuem para que as pesquisas etnográficas tenham cada vez mais credibilidade no mundo acadêmico. No entanto, esta credibilidade não consiste na busca por comprovações irrefutáveis dos estudos, pois os pesquisadores

etnográficos qualitativos não estão normalmente preocupados com a confiabilidade, pois reconhecem o fato de que muito do que fazem não é, em última análise, possível de interna replicação. Não há nenhuma expectativa de que um pesquisador que observa uma comunidade em um dado momento reproduza os resultados de outro pesquisador que observou a mesma comunidade em um momento diferente (ANGROSINO, 2009, p. 79).

Isto não quer dizer que a confiabilidade e a validade não estejam presentes nas discussões sobre a pesquisa qualitativa; o que a distingue da pesquisa do tipo positivista, e mesmo de uma visão tradicional de conceber a pesquisa qualitativa, é a linha de argumentação, ou seja, ao se empregar os pressupostos da pesquisa qualitativa do tipo etnográfica não se busca uma confiabilidade científica a partir da visão determinista da observação do comportamento humano, regido por leis absolutas e passíveis de serem objetivamente descritas e analisadas, mas sim em evocar novas possibilidades de compreender a identidade múltipla de um determinado grupo de pessoas num contexto sócio-histórico próprio.

A etnografia, se pensada a partir de uma construção discursiva (WIELEWICKI, 2001), traz à tona questionamentos em relação ao próprio conceito deste tipo de pesquisa. A discussão tem início, segundo Wielewicki, na definição de etnografia como a descrição da cultura de um grupo de pessoas. Se etnografia é descrição, isso significa que a pesquisa está sujeita ao conceito de representação, ou seja, ao grau em que os “achados” da pesquisa correspondem à realidade do grupo pesquisado. Nesse sentido, há uma relação constante entre o que é verdadeiro e o que é falso na tentativa de representar a cultura do grupo estudado. Nessa relação entre o verdadeiro e falso estão também os conceitos de validade e credibilidade, ou seja, até que ponto se pode afirmar que a descrição do grupo corresponde à verdade.

De acordo com Wielewicki (2001), há três posições distintas que discutem os critérios de validade em relação à pesquisa etnográfica: (a) no primeiro grupo estão aqueles que defendem a utilização dos mesmos critérios da pesquisa quantitativa; (b) o segundo grupo é partidário da ideia de que a pesquisa etnográfica é diferente das pesquisas das ciências físicas e, por isso, não seria “adequado” seguir os mesmos critérios deste tipo de pesquisa e (c) o terceiro grupo acredita que não deveria haver qualquer critério para julgar os resultados da pesquisa devido à contradição que este tipo de posição traria para a própria natureza da etnografia.

Citando Hammersley (1994), a pesquisadora revela que, para o referido autor, não adotar critérios de pesquisa está fora de cogitação, o que deveria ser feito neste aspecto é a utilização de critérios que avaliam se a pesquisa apresenta

informação relevante e verdadeira, de interesse público legítimo. Dessa forma dois critérios seriam utilizados: verdade (validade) e relevância. Para Hammersley (1994), conforme explica Wielewicki (2001), verdade e validade têm o mesmo significado e a representação, neste caso, levaria em conta a precisão com que os fenômenos são descritos, explicados ou teorizados. Mas, considerando que não há verdades inquestionáveis, a questão seria a suficiência das evidências e não a aproximação ou comprovação da verdade.

Ainda de acordo com Hammersley (1994), três questões devem ser consideradas: a plausibilidade e a credibilidade, a centralidade das informações prestadas e o tipo de afirmação proposta. Por plausibilidade entende-se que as afirmações feitas na pesquisa precisam ser aceitáveis dentro do conhecimento do grupo de análise, ou seja, busca-se observar se as informações apresentadas são verossímeis, prováveis ou acreditáveis do ponto de vista do que está sendo proposto e do que se conhece sobre o assunto. A centralidade refere-se ao núcleo, o centro das informações, ou seja, quanto mais central e mais relevante a informação mais evidência será necessária.

No caso do critério relevância, segundo explica Wielewicki (2001), a sua utilização é um pouco mais complexa na etnografia, porque neste tipo de pesquisa raramente há relevância intrínseca, os resultados devem tornar-se relevantes por meio da generalização empírica ou da inferência lógica. De qualquer forma, para Wielewicki (2001), a utilização dos critérios de validade e relevância implica em uma espécie de aquiescência entre os envolvidos, ou seja, para julgar se o estudo apresentado é válido e relevante, o grupo envolvido neste julgamento precisa entrar em acordo sobre a suficiência dos argumentos apresentados, neste caso é necessário uma coincidência “pelo menos parcial entre o pesquisador e sua audiência sobre a origem do conhecimento envolvido na geração da pesquisa” (WIELEWICKI, 2001, p. 30).

Nas argumentações sobre os critérios com os quais a etnografia pode ser julgada, a validade e confiabilidade são discutidas com a intenção de buscar um ajuste que atenda para as características necessárias de um trabalho científico, sem contradizer os princípios que subjazem ao trabalho etnográfico. Essa busca envolve

a compreensão do significado do que está acontecendo enquanto a vida do grupo se desenrola. Segundo Wielewicki (2001), Watson-Gegeo (1988) e Angrosino (2009), o significado na etnografia pode ser visto a partir de dois aspectos: do êmico e do ético.

Aplicados à etnografia, estes princípios funcionam como uma forma de apreender o trabalho do etnógrafo. No princípio êmico, por exemplo, analisam-se as normas, as opiniões, as crenças e os significados construídos no e pelo próprio grupo, semelhante à análise fonêmica na linguística, cuja preocupação está em esquematizar os sons de um determinado grupo de pessoas com a finalidade de descrevê-los. Ao princípio ético, por sua vez, interessa verificar como os acontecimentos observados em um lugar podem ser comparados com outras situações; assim como na fonética, para a qual interessa converter os sons da fala de um determinado grupo de pessoas para um tipo de sistema de código internacional, que permite a compreensão comparativa de significados, assim como preocupa-se em elaborar uma comparação com o som de outras línguas (ANGROSINO, 2009; WATSON-GECEO, 1988).

Na discussão proposta por Wielewicki (2001), os princípios êmico e ético podem ser incongruentes e complementares. Como complementares, os dois princípios podem apresentar conflitos que, à primeira vista, poderiam ser resolvidos por meio do princípio holístico, conforme proposto por Van Lier. No entanto, Wielewicki argumenta que o uso do princípio holístico, como uma possibilidade de análise do evento observado em conexão com os arredores, é uma empreitada complicada e, segundo ela, difícil de afirmar que seja possível devido a alguns fatores. Entre esses fatores, segundo Wielewicki, está a relação de poder estabelecida logo que ocorre o encontro entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Uma relação que embora tenha como proposta “dar voz aos sujeitos da pesquisa”, os mantém assujeitados pelo poder que emana do ambiente de pesquisa, pela relação professor e aluno, pela relação pesquisador e professor e pelas atitudes do professor como detentor da verdade revelada a ele pelas pesquisas produzidas de forma universal.

Em razão dos argumentos em torno dos princípios êmico, ético e holístico, a partir de uma perspectiva discursiva, entendo que o principal ponto da discussão está na busca pelo distanciamento da representação científica do grupo de pessoas envolvido e, conseqüentemente, pelo não estabelecimento de verdades incontestáveis. Saliento, porém, que na busca pela eliminação de narrativas mestras (o modo etnográfico tradicional de fazer pesquisa) pode-se enveredar pela fixação de outras formas consideradas mais adequadas de fazer pesquisa e cair novamente na construção de novas verdades. Desta forma, ao reafirmar que a etnografia tem objetivos particularmente diversos da concepção positivista de pesquisa e até mesmo de uma visão etnográfica tradicional, entro numa perspectiva etnográfica que vai além da sua aplicação como um método e reconheço também seu conteúdo epistemológico.

Ao utilizar as técnicas de geração de dados que serão descritas a seguir, não tenho a intenção de revelar, desvelar ou representar a vida dos APs por meio de uma visão logocêntrica, isto é, por uma interpretação que busca encontrar a origem, o centro, a verdade escondida nas falas dos APs. Assim, assumindo uma postura na qual interpretar um texto não é descobrir o que autor pretende ou a verdade escondida no texto, objetiva-se criar outro texto num processo infinito de significações (USHER; EDWARDS, 1996). Pensar a etnográfica desta forma é vê-la como “evocação”, isto é,

a etnografia pós-moderna é um texto desenvolvido cooperativamente consistindo de fragmentos do discurso com a intenção de evocar nas mentes de ambos, leitor e escritor, uma fantasia emergente de um mundo possível de uma realidade comum e então provocar uma integração estética que terá um efeito terapêutico⁶⁰. (TYLER, 1986, p. 125, tradução nossa).

A etnografia, portanto, nesta perspectiva, não pretende mostrar como estabelecer a melhor representação do modo de vida de grupo de pessoas (uma

⁶⁰ “A post-modern ethnography is a cooperatively evolved text consisting of fragments of discourse intended to evoke in the minds of both reader and writer an emergent fantasy of a possible world of commonsense reality, and thus to provoke an aesthetic integration that will have a therapeutic effect”. (TYLER, 1986, p. 125).

descrição densa⁶¹), ao contrário, quer evitar a representação, privilegiando o diálogo ao invés de uma visão monolítica dos acontecimentos. Desta forma, a construção de sentidos que faço a partir das falas dos APs é apenas uma das muitas possibilidades de textualizar o contexto vivenciado.

Outra questão é a necessidade de conferir à pesquisa etnográfica um direcionamento político no que se refere à tentativa de desafiar os discursos mestres, ou seja, expor as bifurcações artificiais e as práticas discursivas contínuas que sustentam as grandes narrativas que nos envolvem (CLAIR, 2003)⁶²

Uma forma de contribuir para esse direcionamento pode estar no questionamento dos posicionamentos dos APs como aprendizes e futuros professores de LI, pela discussão das relações entre o ensino da LI e o seu uso na sociedade, enfim, pela problematização dos posicionamentos que os APs assumem ou são levados a assumir durante o processo do ECS e que podem ter repercussão no modo como atuarão nas escolas e na sociedade. Após estas considerações em torno da pesquisa qualitativa de base etnográfica, apresentarei a seguir as técnicas de geração de dados utilizadas nesta pesquisa.

4.2.1 Apresentando as técnicas para a geração de dados

A pesquisa do tipo etnográfica faz uso de técnicas (ANDRÉ, 2005; ANGROSINO, 2009; WOLCOTT, 1988) com o objetivo de possibilitar formas de registrar a produção dos participantes da pesquisa, no entanto, vale mencionar que não se faz um trabalho etnográfico apenas aplicando um conjunto de técnicas (WOLCOTT, 1988). É preciso ir além e considerar que a etnografia não se reduz a

⁶¹ Entenda-se que “descrição densa” aqui refere-se à crítica efetuada pela etnografia pós-moderna em relação à visão do participante do estudo como um objeto de pesquisa passível de ser analisado e descrito e não como uma interpretação do pesquisador de uma dada “realidade”.

⁶² “*Challenging master discourses means to uncover the artificial bifurcations of the world, the presumed inferiority of the Other, the violently assumed privileged position of European culture and the continuing discursive practices that sustain the world order in an unquestioned way*”. (CLAIR, 2003, p. 18).

uma descrição detalhada dos acontecimentos, pois se considera que nenhum método científico soberano ou instância ética pode garantir a verdade das imagens representadas pela escrita etnográfica (CLIFFORD, 2008).

Desta forma, apesar do uso de técnicas para gerar os dados, entendo que este é também um tipo de pesquisa etnográfica como um texto constituído por várias vozes. Sendo assim, usar técnicas para geração de dados não pressupõe portanto uma tentativa de retratar o modo de vida dos APs de forma a representar uma verdade, “mas sim como uma negociação construtiva envolvendo pelo menos dois - e muitas vezes mais - sujeitos conscientes e politicamente significativos” (CLIFFORD, 2008).

Na sequência farei a apresentação das técnicas utilizadas para a geração de dados: a observação-participante, os questionários, as entrevistas e as histórias de vida dos APs.

4.2.1.1 A observação participante

Pode parecer desconexo apontar a observação participante como uma das técnicas utilizadas para a geração de dados, considerando que a perspectiva etnográfica como evocação rejeita a ideologia do observador-observado e pauta-se na produção dialógica do discurso. No entanto, acredito que a observação participante apresenta justamente características que permitem a quebra dessa ideologia. Ao referenciar autores como André (2005), Wolcott (1988) e Angrosino (2009), buscarei apresentar algumas destas características.

Quando referencio André (2005), por exemplo, estou ressaltando que a observação participante é uma técnica que está ligada à interação do pesquisador com o contexto, pois entende-se que ele acaba sendo envolvido pela pesquisa e, ao mesmo tempo, envolvendo-se com ela. O pesquisador ainda é o elemento principal na geração e na análise de dados, pois é ele quem direciona, propõe, enfim, é ele quem está de certa forma suscitando informações naquele ambiente específico.

Ao citar Wolcott (1988), por sua vez, saliento o alerta dado por ele ao dizer que:

nenhuma das técnicas de pesquisa de campo que eu estou prestes a descrever, incluindo o suporte principal da etnografia “a observação participante”, é assim tão poderosa ou especial. O segredo do antropólogo, livremente revelado, é que ele ou ela não deveria, jamais nem por um minuto, utilizar-se de uma única observação, um único instrumento, uma única abordagem. (WOLCOTT, 1988, p. 158)⁶³.

Segundo Wolcott (1988), todos os que se propõem a fazer pesquisa etnográfica são, para todos os efeitos, obviamente observadores participantes. Desta forma, a questão não é dizer que se é um observador participante, mas sim é a conexão dependente entre registrar e participar. Para o autor, mesmo que se assuma que cada etnógrafo é igualmente capaz de envolver-se da forma desejada na posição de observador-participante, há certas restrições na extensão deste engajamento. De acordo com ele, a escola, assim como outro ambiente qualquer, impõe restrições tanto para pessoas externas quanto internas no modo de proceder em seu espaço. Esse tipo de ambiente educacional oferece poucas opções para se fazer pesquisa. Há, segundo Wolcott (1988), apenas uma forma estruturada dentro das escolas em relação a isso, ou seja, o pesquisador-visitante, aquele que vai até a escola, faz algumas perguntas para alunos e professores e então se retira.

Ainda de acordo com o autor, a maioria das pesquisas desenvolvidas em escolas, que se dizem observação participante, são estudos de observador, ou seja, trata-se de uma chance ocasional e rápida com alunos e professores. Nesse sentido, para o autor, é importante assumir realmente uma posição ativa e não passiva de observador. A importância do observador-participante, para Wolcott (1988), se dá em conjunto com as demais técnicas de pesquisa.

Já Angrosino (2009), ao discutir a observação participante como uma estratégia de pesquisa, baseia-se em uma tipologia clássica de papéis de observador postulada por Gold (1958): (a) o papel do observador invisível; (b) o

⁶³ *None of the field techniques that I am about to describe, including ethnography's mainstay, "participant-observation", is all that powerful or special. The anthropologist's trade secret, freely disclosed, is that he or she would never for a minute rely solely on a single observation, a single instrument, a single approach".* (WOLCOTT, 1988, p. 158).

papel do observador como participante; (c) o papel do participante como observador e (d) o papel do participante totalmente envolvido. No primeiro papel os participantes não sabem que estão sendo observados e este tipo de observação tem sido questionado a partir das discussões sobre a ética na pesquisa. Entretanto, é possível utilizar-se desta forma de observação em lugares públicos onde o pesquisador mistura-se à multidão tomando nota sobre o comportamento das pessoas. No segundo papel, o pesquisador “relaciona-se com os sujeitos da pesquisa apenas como pesquisador” (ANGROSINO, 2009, p. 75), pois embora haja alguma interação com o grupo, o pesquisador passa a maior parte do tempo apenas registrando o que percebe ao redor. No terceiro papel, o pesquisador está extremamente conectado à vida do grupo, sua posição é tanto de amigo como de pesquisador neutro; e apesar do grande envolvimento com as pessoas, o seu posicionamento de pesquisador ainda é percebido. No último papel, o pesquisador pode estar envolvido com as pessoas e atividades de tal forma que pode até mesmo perder-se na sua agenda de pesquisa. Neste caso, o pesquisador mistura-se com o grupo arriscando a comprometer a pesquisa. Segundo Angrosino (2009), é preciso entender que nem um nem outro extremo é produtivo para o pesquisador, desta forma “a maioria dos etnógrafos se posiciona numa posição intermediária entre os dois papéis”. (ANGROSINO, 2009, p. 76).

Diante destas considerações, entendo que a posição ocupada por mim não pode ser definida como esta ou aquela, prefiro posicionar-me como alguém que assumiu vários papéis, entre eles, o papel de participante-como-observadora e o de participante totalmente envolvida, conforme definidos por Angrosino. Seja por um posicionamento ou outro, meu objetivo consistia em buscar o entrosamento com o grupo sem distanciar-me da minha posição de pesquisadora, no entanto, percebi em certos momentos que o objetivo parecia difícil de concretizar, pois quando me aproximava demais do grupo eu percebia que as anotações ficavam em segundo plano porque eu me envolvia com as discussões ocorridas em sala de aula. Desta forma, entendo que ocupar diferentes posições durante a pesquisa provoca momentos de conflito que não são resolvidos, mas vividos no intervalo destes momentos, com os quais se procura lidar.

Sendo assim, acredito que a posição vivida por mim durante a pesquisa poderia ser chamada de híbrida, pois a forma de agir durante o processo sofreu modificações. Os questionamentos, assim como as modificações que eu sofria à medida que a pesquisa prosseguia, contribuíram para entender a minha identidade como múltipla e construída no intervalo dos acontecimentos. Pensar desta maneira significa considerar que naquele momento de conflito não havia uma identidade fixa ou apenas a junção de todas as identidades que me constituíam, mas outra que também não se definia por nenhuma das anteriores e ao mesmo tempo era todas elas e mais uma. Assim, foi a partir desta posição híbrida que busquei conhecer as pessoas por meio do diálogo com a intenção de construir uma história conjunta, num constante processo de reflexividade e no desejo do texto polissêmico.

Para que o diálogo e a construção de um texto polissêmico fossem possíveis e também para fazer a triangulação de dados, conforme sugere Wolcott (1988), foi necessário o uso de outras técnicas que permitissem compreender o modo como os APs percebiam a si mesmos durante o processo do ECS. Para isso, além do tipo de posição de pesquisadora observadora mencionado acima, utilizei outras três técnicas para a geração de dados, as quais serão apresentadas a seguir.

4.2.1.2 O questionário, as entrevistas informais e a história de vida

Os autores Wolcott (1988, 1999) e Angrosino (2009) ao discutirem sobre a técnica da entrevista apresentam formas diferentes de usá-la. Acredito que as considerações de ambos os autores sobre essa técnica de pesquisa aproximam-se da proposta de trabalho desta pesquisa, no caso de Wolcott ressalto dois motivos: o primeiro porque ele classifica o questionário, a história de vida e as entrevistas formais, informais e estruturadas como tipos de entrevistas, reconhecendo assim o uso da categoria entrevista num sentido amplo e, em segundo, conforme ele argumenta, porque na posição de entrevistador de certa forma os etnógrafos acabam por assumir uma postura que não costuma ser organizada de forma

contrária, ou seja, o etnógrafo não responde, é ele quem faz as perguntas (WOLCOTT, 1988). Vale ressaltar que embora se dê oportunidade para que o entrevistado também faça perguntas ao entrevistador, a agenda da entrevista é estabelecida previamente pelo entrevistador, cabendo mais ao entrevistado a posição de responder do que perguntar.

Apesar de não se ter a intenção de gerar dados nos moldes de uma pesquisa que busque por respostas fechadas e objetivas, mas seguindo uma pesquisa de base etnográfica pós-moderna, ao pedir para que os participantes contem sobre sua história de vida ou respondam perguntas, o pesquisador “toma um passo decisivo que nunca pode ser revertido” (WOLCOTT, 1988, p. 161) no direcionamento e na forma como a história precisa ser conduzida. Para o referido autor, essa impossibilidade de reversão refere-se ao fato de que o pesquisador “tem que colocar certa imposição sobre a estrutura da cena”⁶⁴ quando ocupa o papel de entrevistador. Apesar do uso da palavra imposição trazer certo desconforto, entendo que não se pode negar que existe um roteiro a ser seguido que acaba direcionando o tipo de resposta que se quer, em uma espécie de produção eliciada por parte do entrevistado.

Para Angrosino (2009), a entrevista etnográfica caracteriza-se como sendo de natureza aberta e feita em profundidade. Por ser aberta possibilita que a conversa entre os participantes da pesquisa aconteça interativamente e por ser em profundidade permite uma exploração mais efetiva das questões de interesse do pesquisador. Angrosino (2009) entende que embora a entrevista não precise ser formal, presa a um conjunto pré-estabelecido de questões, isso não significa que ela seja desordenada, assim, sugere questões norteadoras para a investigação, como solicitar maiores informações, pedir que o participante esclareça determinadas informações, solicitar narrativas de experiência, entre outras.

A sugestão de questões investigativas, tanto associadas às entrevistas quanto à história de vida, assim como a possibilidade de ampliar as perguntas do questionário, permitiram que as informações obtidas com o grupo de APs pudessem

⁶⁴ WOLCOTT, 1988, p. 162.

ser ampliadas e oferecessem uma visão mais abrangente da situação específica vivida pelos APs durante o ECS.

Para Wolcott (1988, p. 161), a entrevista informal (ou aberta), “que não faz uso de uma sequência pré-determinada de questões”, é viável porque na posição de etnógrafo o pesquisador atua como o instrumento de pesquisa. Considerando que a entrevista acontece como uma conversa casual, ela pode mostrar-se mais importante do que uma entrevista estruturada. Para o autor, “estar em cena” facilita a obtenção de informações do entrevistado. Essa facilidade é enriquecida pela utilização de uma conversa aparentemente descompromissada e por contar com um ouvinte atento.

Em relação ao questionário, Wolcott (1988, p. 162) alerta que, se ele for usado, que o seja “para compreender melhor o estudo do que para espalhar seus achados com doses ritualísticas de legitimidade científica”. Desta forma, o uso do questionário com o grupo de professores é mais uma técnica para ajudar na triangulação de dados para o entendimento dos sentidos que os APs constroem de si mesmos durante o ECS.

A entrevista, do tipo história de vida, neste contexto de pesquisa “consiste em uma descrição da vida de uma pessoa ‘como contar para’ outro, o pesquisador”⁶⁵ (ANGROSINO, 1989, p. 3, tradução nossa), isso pode ajudar o pesquisador a entender como as coisas aconteciam antes dele chegar à cena, como as pessoas veem a si mesmas ou escolhem retratar suas vidas. (WOLCOTT, 1988, p. 161).

A história de vida tem sido usada na formação de professores pela perspectiva da pesquisa narrativa (TELLES, 2002), cujo objetivo é buscar informações sobre as vivências educacionais dos professores de LE ou sobre as suas experiências linguísticas. Ao utilizar a história de vida nesta pesquisa, ressalto que se trata de mais uma técnica para a triangulação de dados a fim de compreender a vivência dos APs durante o ECS.

⁶⁵ *The term life story will refer to the account of one person's life 'as told to' another, the researcher". (ANGROSINO, 1989, p. 3)*

Após as considerações em torno do tipo de pesquisa utilizado e de suas técnicas, seguirei para a descrição dos dois estudos realizados e da aplicação das técnicas referidas acima para a geração de dados nesta pesquisa.

4.2.2 O Estudo I e as técnicas para a geração de dados

A partir das perspectivas dos autores acima citados, procurei aplicar as técnicas de geração de dados tanto no Estudo I quanto no Estudo II. Desta forma é importante salientar que a geração de dados foi efetuada em dois momentos distintos - no Estudo I e no Estudo II -, o que pode ser compreendido como a pesquisa propriamente dita. As técnicas utilizadas no Estudo I não serão apresentadas em profundidade, haja vista que foram praticamente as mesmas utilizadas no Estudo II.

Sendo assim, farei uma breve apresentação sobre os procedimentos realizados no Estudo I, bem como apresentarei algumas informações gerais em relação a ele no QUADRO 2, exposto na sequência.

Informações gerais sobre o Estudo I

Estudo I (Estudo Piloto)-Campus 1 (C1) /Grupo A (GA)	
Série	3º ano de Letras-Inglês
Número de APs	2 (dois) = APA e APB
Carga horária (Universidade)	4 h/a semanais
Carga horária de observação (escolas):	10 h ⁶⁶
Carga horária de regência	3 h ⁶⁷

⁶⁶ Carga horária informada pelos APs nos questionários.

⁶⁷ Carga horária informada pelos APs nos questionários e conforme rege a Resolução de Regulamento de ECS Obrigatório e não obrigatório da Instituição de Ensino onde ocorreu a pesquisa.

(escolas):	
Instrumentos utilizados para a geração de dados:	1 questionário; 2 entrevistas orais; 1 narrativa escrita (história de vida).
Período da pesquisa	4 meses (Início em agosto de 2010 e término em janeiro de 2012)
Quantidade de horas gravadas e transcritas	Em torno de 1 hora e 35 minutos
Critério de seleção	Voluntários
Total de horas transcritas	Aproximadamente 1h e 35 minutos

QUADRO 2 - INFORMATIVO: ESTUDO I

FONTE: A autora (2012)

O contato com o grupo A (GA) ocorreu por intermédio de um membro do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Instituição de Ensino Superior (IES), o qual apresentou-me à professora supervisora e orientadora do ECS do campus I (C1) onde ocorreu a pesquisa. Após expor para a professora de ECS os objetivos da pesquisa, fui recebida na sala de aula na IES para contatar os APs do 3º ano do curso de Letras-Inglês e convidá-los para integrarem ao projeto de pesquisa.

Iniciei o trabalho de pesquisa em agosto de 2011, no segundo semestre, quando os APs estavam preparando os planos de aula para a regência.

A primeira técnica utilizada para a geração de dados foi a observação participante, seguida de duas entrevistas abertas (uma antes da regência e outra no final), um questionário semiaberto e uma proposta de construção de história de vida do processo de aprendizagem e ensino de LI e da regência dos APs. Tais técnicas serão explicitadas no Estudo II.

Cada uma das técnicas foi utilizada com a intenção de verificar as dificuldades e os posicionamentos dos APs, no entanto, devido ao fato de a pesquisa ter ocorrido no segundo semestre e com apenas dois encontros semanais (conforme carga horária do ECS) houve pouco tempo de contato com os APs, o que impossibilitou o aprofundamento de questões apresentadas nos dados. Dessa forma, entendo que o Estudo I contribuiu parcialmente para atingir os objetivos

almejados a priori, isto é, a intenção de verificar as dificuldades e os posicionamentos do AP durante o processo de formação no ECS. Assim, a importância desta experiência advém do fato de que o processo não teria sido o mesmo, tampouco a pesquisa teria a configuração que aqui se apresenta sem este trabalho inicial de contato e de experiência com o Grupo A.

4.2.3 Estudo II e as técnicas para a geração de dados.

Nesta etapa da pesquisa foram utilizadas três técnicas para a geração de dados: o questionário, a entrevista e a história de vida. Elas serão apresentadas a seguir por meio do enfoque das dificuldades e dos posicionamentos dos APs durante o processo do ECS em LI.

No que diz respeito ao questionário, foram aplicados dois, um no início e outro no final do ano letivo (APÊNDICE IV). Ambos foram divididos aqui, para melhor visualização dos tópicos que se procurou enfocar, em três eixos:

- Informações sobre o ECS de observação (perguntas de 1.1 a 1.10). Este eixo focalizou questões como o total de horas de aulas observadas nas escolas de Ensino Fundamental, os objetivos da observação, a série, o turno, o uso da LI, as dificuldades enfrentadas e os tipos de sentimentos oriundos no período da observação;

- Informações sobre a regência de classe (perguntas 2.1 a 2.10). Neste eixo os APs foram convidados a citar o total de horas de regência, a escolha do assunto para a preparação do planejamento, as dificuldades enfrentadas durante a experiência de regência de classe, a maior dificuldade vivenciada durante a regência, os sentimentos vivenciados ao ensinar a LI, os tipos de sentimentos oriundos da experiência com a regência e o papel dos APs na escola e na Universidade durante o ECS;

- Informações sobre o ensino da LI e a grade curricular (2.11 a 2.19). Neste eixo focalizei as possíveis modificações na grade curricular em decorrência da

experiência de ECS, a proficiência linguística dos APs, o lugar da LI no currículo da escola, o uso da referida língua com falantes “nativos”, o uso da LI com brasileiros e a experiência como professor anterior ao ECS. Além disso, focalizei as informações sobre o ensino da LI durante a regência e o uso desta língua na sociedade; a condução da LI na escola em que foi realizada a regência, a contribuição dos APs para melhorar o ensino de LI, o perfil de um professor de LI, as diferenças entre o perfil do professor de escola pública e das escolas de idioma e as expectativas em relação à profissão de professor.

Em relação às entrevistas, na sequência da pesquisa, os APs foram convidados a compartilhar algumas informações por meio da entrevista informal, versando sobre as escolhas em relação ao curso e a LI. Este tipo de entrevista possibilitou um maior entrosamento com os participantes da pesquisa.

Por intermédio da entrevista (APÊNDICE VI) busquei compreender o porquê da escolha do curso de Letras-Inglês, o objetivo ao iniciar o curso, o sentimento em relação à LI, o nível de proficiência, o significado de ensinar e saber inglês e o uso da LI na Universidade.

Em relação à história de vida, os APs foram convidados a discorrer por escrito sobre a experiência que tiveram durante a aprendizagem e o ensino de LI (APÊNDICE V). Para a construção da história de vida, os APs receberam um rol de sugestões sobre os assuntos que poderiam ser contemplados. As sugestões para a escrita também contemplaram a escolha, as expectativas, os fatos mais marcantes em relação ao curso de Letras, as inseguranças durante a aprendizagem da LI no ensino Médio e Fundamental, a fase de observação, as tristezas e alegrias na construção dos planos de aula e durante a regência, bem como as expectativas como futuro professor e a necessidade de revisão da matriz curricular para adequar as necessidades do ECS.

A construção da história de vida ocorreu no primeiro semestre do ano letivo, pois havia a curiosidade de saber as impressões trazidas pelos APs sobre a experiência de ECS ocorrida no ano anterior (2010). Desta forma, no final do ano letivo (2011) solicitei aos APs que complementassem a história de vida discorrendo sobre a experiência do ECS daquele ano. Para a escrita do que eu chamo de

complementação da história de vida dos APs, não apresentei sugestões, nem roteiro, deixei-os livres para escrever. A seguir apresento um quadro informativo que contempla de forma concisa as informações sobre o Estudo II.

Estudo II (Pesquisa)-Campus 2/Grupo B	
Série	4º ano de Letras-Inglês
Número de APs	9 (nove) = AP1, AP3, AP8, AP9, AP11, AP12, AP13, AP14 e AP15.
Carga horária (Universidade)	6h/a semanais
Carga horária de observação (escolas):	40h
Carga horária de regência (escolas):	8h
Instrumentos utilizados para a geração de dados:	2 questionários (um no início e outro no final da pesquisa); 2 entrevistas informais gravadas durante o curso (uma no início do ano letivo e outra durante a regência); 1 narrativa escrita - tipo história de vida, a qual foi coletada no início do ano letivo e complementada no final da regência com os depoimentos dos APs sobre a experiência do estágio. Além destes instrumentos foram feitas várias gravações de áudio das aulas e das orientações da professora orientadora e supervisora durante o período de regência.
Período da pesquisa	11 meses (um ano letivo)
Quantidade de horas gravadas	Em torno de 21horas
Critérios de seleção	Dos dezoito APs iniciais foram selecionados apenas aqueles que participaram de todas as fases utilizadas na geração de dados.
Total de horas transcritas	Aproximadamente 7 horas

QUADRO 3 – ESTUDO II
FONTE: A autora (2012)

Com base nestas informações, sigo agora para os procedimentos utilizados para a análise dos dados obtidos.

4.2.4 Os procedimentos utilizados para a análise dos dados.

A partir de uma tentativa de conciliação entre as características da pesquisa com base etnográfica que se utiliza de técnicas para compreender um determinado grupo e a tentativa de evitar representar “outros” como abstratos e a-históricos e, portanto, olhando a etnografia por uma perspectiva que busca mais evocar do que representar (CLIFFORD, 2008), levei em consideração alguns aspectos que envolvem o processo de análise, tais como: a organização dos dados, a síntese e a decisão sobre os aspectos importantes e sobre o que será transmitido (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205), bem como a identificação de temas ou categorias (ANGROSINO, 2009) por meio da redução de dados a frases e parágrafos.

A forma de registrar os dados não teve a intenção de reproduzir o contexto observado, mas entendê-lo de uma nova forma, ou seja, levando em consideração que “qualquer história tem uma propensão a gerar outra história na mente do leitor (ou ouvinte), a repetir e deslocar alguma história anterior” (CLIFFORD, 2008, p. 61).

A análise dos dados gerados por meio da pesquisa etnográfica segue procedimentos mais flexíveis justamente para tentar dar conta das questões mencionadas anteriormente. Assim, a fim de proceder à análise dos dados, utilizei sugestões de Angrosino (2009) e de Bogdan e Biklin (1994).

Do primeiro autor utilizei dois procedimentos: (a) a leitura panorâmica e (b) os esclarecimentos das categorias utilizadas. A leitura panorâmica refere-se ao apanhado geral das anotações dos dados para lembrar o que foi registrado e colhido durante o processo da pesquisa. O segundo procedimento, os esclarecimentos das categorias utilizadas, refere-se ao processo que envolve a descrição do que se viu nas anotações, seguido da classificação destas com o objetivo de selecionar partes da descrição a fim de identificar os temas ou as

categorias. Para Angrosino (2009), deve-se começar com um número máximo de seis categorias para que não se divida demais os dados, o que pode prejudicar a análise. Segundo o autor, as categorias ainda podem ser refeitas ao longo do estudo.

A partir dos procedimentos de análise informados por Angrosino, procurei então as formas através das quais a codificação pudesse ser construída, para isso utilizei as orientações de Bogdan e Biklin (1994) e adaptei o que eles chamam de “famílias ou tipos de código” (1994, p. 222). De acordo com os autores, ao fazer a análise o pesquisador pode basear-se em apenas um tipo ou uma combinação das famílias ou códigos para montar as categorias, tudo depende do estudo feito. A partir das categorias propostas pelos autores escolhi uma delas que foi adaptada para esse estudo, a categoria chamada de códigos de situação. Considerando que esse tipo de categoria tem como objetivo organizar os dados que descrevem a forma como os sujeitos definem situações ou tópicos particulares, e cujo interesse é captar a visão que os sujeitos têm do mundo e como veem a si próprios em relação à situação ou a um tópico específico, acredito que por meio dela foi possível construir uma visão das dificuldades enfrentadas pelos APS durante o ECS e compreender a relação deles com essa etapa da formação, encontrando assim informações que contribuíram para o entendimento da construção da identidade de professor de LI.

Por meio dos objetivos da referida categoria, construí duas macrocategorias denominadas a seguir: (i) os posicionamentos dos APS durante o ECS e (ii) os posicionamentos dos APs durante o curso de Letras-Inglês. Essas duas macrocategorias foram subdivididas em seis microcategorias: (1) o uso da língua estrangeira; (2) a gestão da sala de aula; (3) as frustrações e alegrias da regência, (4) a relação do AP com o ensino da LI; (5) o ECS em relação à matriz curricular e (6) a relação APs-Universidade-escola. À medida que os dados eram analisados e as dificuldades apontadas pelos APs eram observadas, surgia a necessidade de relacioná-las à construção da identidade de professor de LI e à relação com a proposição da identidade híbrida dos APs, assim, à medida que os dados eram recolhidos e observados ocorria também a busca de textos que procurassem explicar a relação das dificuldades, da posição de AP e da identidade híbrida.

4.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

No Estudo I (QUADRO 2) foram dois os participantes da pesquisa, uma jovem (APA) e um jovem de 22 anos (APB). Ambos cursaram o Ensino Fundamental e Médio em escola pública. Apenas o rapaz já atuava como professor de LI e, segundo ele, era o seu primeiro ano de experiência com alunos do Ensino Fundamental. Ele afirma nunca ter sido aluno de escolas particulares ou cursos de idioma. Define-se como autodidata, mas acha que “falta segurança na parte oral, falar a língua, pois a verdade é que não tem com quem conversar, praticar diariamente”. APA estava tendo a sua primeira experiência como professora de LI por meio do estágio. De acordo com ela, o ensino de LI nas escolas públicas é “meio um faz de conta” e que “a gente deveria parar de fazer de conta e ensinar mesmo os alunos”.

No Estudo II (QUADRO 3) foram nove os participantes da pesquisa. Dentre os nove APs, dois deles estavam na primeira vivência como professores de LI, dois cursaram o Ensino Fundamental e Médio em escolas particulares e dois moravam em outra cidade tendo que deslocar-se diariamente tanto para fazer o curso de Letras quanto na ocasião da regência. A escolha pelo curso de Letras ocorreu por diferentes motivos, entre eles: a paixão por ensinar, por gostar da língua inglesa, por falta de opção, gostar de literatura e por gostar de ouvir músicas em inglês. Considerando que os APs solicitaram sigilo em relação a sua participação na pesquisa alguns dados não serão revelados para respeitar o direito ao anonimato.

AP	Idade	Sexo
AP1	22	F
AP3	21	F
AP8	22	M
AP9	27	F
AP11	28	F
AP12	21	M
AP13	27	F
AP14	23	M
AP15	21	M

QUADRO 3 - APs

FONTE: A autora (2012)

4.4 O LOCAL DA PESQUISA

Como lugar deste trabalho de investigação, optei por uma Universidade pública estadual localizada no estado do Paraná, com a qual, conforme já relatado, tenho uma relação próxima e cujo acesso permite um conhecimento mais profundo dos envolvidos na pesquisa. Conforme já mencionado, a Universidade escolhida tem dois Cursos de Letras-Inglês que são ofertados em cidades diferentes.

Embora sejam igualmente voltados para a licenciatura em Letras-Inglês, ambos apresentam características próprias no que se refere à grade curricular, bem como às ementas e procedimentos em relação à organização do ECS. Por serem próximas e constituírem-se como uma Universidade única, ou seja, caracterizarem-se como *campi* universitários, seguem as mesmas regulamentações gerais respeitando as especificidades de cada *campi*.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra de montão. (João Guimarães Rosa)

É importante lembrar que este estudo tem como objetivos verificar quais as dificuldades enfrentadas e os posicionamentos assumidos ou que os APs foram levados a assumir durante o ECS e compreender de que forma a condição de aluno-professor é vivenciada no ECS, isso a fim de entender como o reconhecimento do hibridismo de nossas identidades pode ser produtivo especialmente durante o estágio.

Neste sentido, procurei responder questões que buscam (1) identificar as dificuldades enfrentadas pelo licenciando durante o ECS na condição de AP de língua inglesa (condição essa que implica estar na posição de aprendiz e de professor de uma língua em aprendizagem), (2) os tipos de posicionamentos que os APs assumem ou são levados a assumir e (3) analisar o ECS como um espaço potencialmente produtivo para discutir a identidade híbrida.

Tendo isso sido destacado, sigo agora para a apresentação e discussão do Estudo I e Estudo II.

5.1 ESTUDO I

Os caminhos deste primeiro estudo conduziram-me para circunstâncias inesperadas, as quais devido à riqueza das conversas iniciais com os primeiros participantes, assim como as dificuldades enfrentadas ao tentar entrosar-me com os APs, intensificaram o meu questionamento sobre aspectos como: o processo pelo qual o AP passa durante o ECS na construção de sua identidade de professor de LI e do ECS como um espaço em que as identidades de aluno e de professor são

construídas a partir de uma situação de oposição binária, na qual a condição de AP como falante do inglês e do português brasileiro parece acentuar-se.

Além disso, esse primeiro estudo e as dificuldades enfrentadas no contato com os APs, detalhadas na próxima seção, proporcionaram uma maior reflexão pessoal em torno das relações interpessoais dos profissionais envolvidos com a formação de professores (professor supervisor-orientador, professor regente e pesquisador e outros que atuam de forma indireta), o que aparentemente funciona a partir de um poder hierárquico que atua silencioso no ambiente da formação de professores.

Este Estudo I, portanto, funcionou como um estudo-piloto que me possibilitou estruturar o Estudo II, que caracteriza a pesquisa como tal. Desse modo, o estudo I é apresentado aqui sem categorização ou análise tão aprofundada dos dados gerados, o que é elaborado na apresentação do Estudo II.

5.1.1 As conversas iniciais: entrevistas pré-regência, aula de regência e entrevista pós-regência.

Após um contato prévio com os APs do grupo A (GA), no Campus 1 (C1), ocorrido em agosto de 2010, solicitei licença à professora orientadora e supervisora do ECS para participar das aulas de orientação na Universidade com a finalidade de observar os dois APs que se voluntariaram para participar da pesquisa. O objetivo consistia em verificar as dificuldades enfrentadas pelos APs durante o período da regência, etapa que foi diversas vezes apontada por eles, em conversas informais, como a mais problemática.

Na segunda semana de agosto fui para a sala de aula de ECS em LI no C1 para acompanhar os APs na preparação e discussão dos planos de aula para a regência. Presentes na sala de aula, juntamente com os dois voluntários, estavam mais seis APs. Eles formaram pares e começaram a preparar seus materiais para a

regência. Os dois APs participantes da pesquisa iriam trabalhar juntos na preparação das aulas e na regência.

Os diferentes grupos começaram a manusear os materiais didáticos disponíveis (em busca de atividades para a confecção do planejamento), alguns trazidos por eles e outros pela professora, materiais direcionados ao Ensino Fundamental, pois a regência no terceiro ano é realizada em tal grau de ensino. Os APs discutiam em tom de voz baixo sobre os assuntos dos planos de aula. Como era o meu primeiro contato com a turma e com os APs mantive-me em silêncio fazendo anotações. O trabalho em sala transcorreu desta forma até o final da aula.

Após o término da aula, passei para os APs o meu endereço eletrônico e telefone para que entrassem em contato comigo caso precisassem avisar-me sobre as mudanças de horário das aulas na Universidade, pois os encontros do ECS ocorriam apenas duas vezes por semana, na segunda-feira e na quinta-feira. Meu contato com eles ocorria apenas nas quintas-feiras.

Na semana seguinte, na quinta-feira, fui ao encontro dos APs, mas não pude acompanhar a sequência da construção dos planos de aula, pois a professora havia decidido fazer atendimento individual e os APs, os quais eu estava acompanhando, não seriam atendidos naquele dia (embora tivessem que continuar a fazer os planejamentos em conjunto na Universidade). Desta forma, aproveitei o momento para combinar com eles um horário para fazermos uma entrevista inicial e conversarmos sobre as expectativas em relação ao estágio de regência (eles já haviam feito o estágio de observação, em torno de 10 horas, de acordo com informações obtidas posteriormente no questionário aplicado). Na semana seguinte, com hora e local combinados, encontrei com os dois APs para fazer a entrevista individual.

5.1.1.1 Entrevista pré-regência

A entrevista com os APs girou em torno das atividades que antecedem a regência (planejamento, preparação de materiais, discussões) com o propósito de fazer um levantamento das dificuldades enfrentadas pelos licenciandos nessa fase. O objetivo consistia em fazê-los pensar sobre os motivos que os levaram a propor o plano de aula da forma como estavam propondo e as expectativas em relação a si mesmos como APs, ou seja, os tipos de dificuldades que eles previam em relação à própria atuação durante a aplicação do que havia sido planejado, na condição de aprendentes e ensinantes de LI (APÊNDICE I).

Iniciei a entrevista perguntando aos APs a respeito da preparação dos planos de aula, ou seja, sobre os fatores considerados por eles para o planejamento, a importância destes fatores, os passos que os levaram a escolher o conteúdo a ser ensinado, etc. Para esta pergunta tomei como base a sugestão de Harmer (2001, p. 308), o qual propõe que antes de se começar um plano de aula é preciso considerar um número de fatores cruciais, tais como: o nível da língua dos alunos, os níveis de motivação, os diferentes estilos de aprendizagem e o *background* cultural e educacional. É importante considerar ainda que os planos de aula não são fechados em si mesmos, não são roteiros para serem seguidos servilmente, mas sim propostas de ação (HARMER, 2001, p. 308).

Neste tópico da entrevista tanto APA quanto APB apresentaram opiniões semelhantes, pois para o primeiro o importante era planejar algo que

(...) fosse chamar a atenção dos alunos. Que fosse mais fácil, mais simples..., uma coisa nova, né? Que... como já foi dito, atraia a atenção deles, interesse eles. (APA)

Para APB, o objetivo do planejamento não foi diferente, ou seja, era necessário

(...) trazer uma coisa nova né... e que interesse a turma. É ...porque pra gente...é...hum...é...hum...como posso dizer.. é importante você é...se sentir ali à vontade trabalhando aquele plano. E, se a gente seguir muito a risca o plano da professora /. Então a gente optou por pegar...assim...enumerando os fatores...seria mesmo...é... uma novidade. Uma coisa nova para os alunos... Uma coisa que eles fossem...é...descobrir agora. Uma novidade pra...pra que enriqueça o conhecimento deles e uma coisa que interesse eles. (APB)

Percebi que havia para ambos o interesse em ampliar o vocabulário dos alunos. Isso foi enfatizado quando um dos APs disse:

(...) eu acho que é isso mesmo. O vocabulário específico sobre determinado assunto e talvez tentar mudar um pouco o conceito que alguns, às vezes, têm de que a aula de inglês pode ser um pouco chata. Tentar transformar em alguma coisa mais divertida, mais interessante. (APB)

De acordo com os APs citados, o interesse em ampliar o vocabulário dos alunos do Ensino Fundamental parecia estar relacionado às necessidades de saber comunicar-se por meio da língua inglesa. Tanto para APA quanto para APB era importante que os alunos das escolas públicas conseguissem utilizar a língua inglesa para a comunicação, para ter acesso aos conhecimentos e para estarem preparados para futuras oportunidades de trabalho. Esse interesse em ampliar o vocabulário para fins comunicativos pode ser observado nos excertos abaixo:

Uma coisa que enriqueça de alguma forma o vocabulário deles...em se tratando de língua estrangeira, né? Que melhore e, no caso, seja adequado ao nível deles para que eles consigam gradativamente aumentar o seu nível de língua estrangeira.

Então, eu acho que o que a gente espera é a comunicação, né. Que o aluno possa vir se comunicar né, melhor. (APA)

É, como eu já mencionei, né? E também que tendo um vocabulário mais vasto, ele pode ter acesso a muito mais conhecimento e obviamente em futuras oportunidades até profissionais né? Precisa... hmm... como o inglês está sendo muito requisitado no mercado de trabalho, você às vezes... é um texto bobo, num concurso decide o classificado, no caso. Uma palavrinha boba ali, que não vai ser tão útil no emprego, mas pode definir. Então qualquer vocabulário ajuda. (APB)

Este tipo de ponto de vista foi reforçado quando os APs foram questionados sobre a importância da LI, principalmente para os alunos do Ensino Fundamental, segundo os APs:

A importância é eles [os alunos da escola pública] estarem sendo inseridos né, neste novo contexto de uma língua estrangeira. Onde eles possam aproveitar... é...todo o conhecimento que o professor pode passar pra eles. Eu acho que o importante é eles estarem se adaptando a uma nova língua, porque no futuro eles vão precisar né? E, então, se eles tiverem um conhecimento básico, ao menos, assim fica mais fácil para um futuro acadêmico, né? (APA)

A necessidade de saber uma língua estrangeira vem da globalização então como a comunicação está muito mais fácil nos dias atuais né. É... fica muito mais fácil de você é... entrar em contato com culturas diferentes da sua. Países é... pessoas de outros países que vão falar línguas estrangeiras, obviamente, e você tem que ter no caso pelo menos o conhecimento de uma língua e como sempre há uma língua dominante no cenário mundial, no caso agora o inglês. O inglês se faz necessário. Tem mais conhecimento disponível em inglês do que português (...). (APB)

Na sequência, conversei com eles sobre as expectativas em relação a eles mesmos, ou seja, o tipo de dificuldade que eles previam sobre a própria atuação durante a aplicação do que havia sido planejado, na condição de aprendentes e ensinantes de LI.

Neste sentido, os APs manifestaram-se em relação ao domínio da língua inglesa e ao domínio de sala de aula. A preocupação com o domínio da língua foi revelado por um dos APs quando disse que: “uma dificuldade maior assim, que eu sinto medo e receio é a questão da língua mesmo. O aluno fazer uma pergunta e você não saber responder” (APA).

Já a preocupação com a organização da turma foi registrado pelo outro AP, quando afirmou que:

o problema maior seria a falta de... de... de participação do aluno, porque você pode ter todo um conhecimento disponível para o aluno saber tudo que você precisa pra dar aquela aula de uma forma muito proveitosa, mas se o aluno não colaborar com você, não tem professor que consiga dar jeito. Então é... é decepcionante você estar lá tentando fazer uma coisa e o aluno estar... é, não estar interessado, estar lá conversando, mudando o rumo da aula. (APB)

Essa diferença em relação às dificuldades previstas pelos APs durante a regência no ECS pode ser explicada pelo fato de que APB já trazia alguma experiência em sala de aula com o ensino de LI, enquanto que para APA era a primeira experiência com a sala de aula na condição de AP de língua inglesa. Outra característica observada foi que APB analisava o sucesso da aula a partir da participação dos alunos e APA estava preocupado com o pouco domínio de língua inglesa que dizia ter. A apreensão de APA vai ao encontro das necessidades mencionadas pelas APs pesquisadas por Barcelos (2005), conforme relatadas no

capítulo II⁶⁸ desta pesquisa. Este tipo de preocupação, segundo Barcelos, surge antes da regência, pois depois desta fase as APs parecem mais envolvidas com questões didáticas e pedagógicas.

Nesta primeira entrevista observei as tentativas de identificação dos APs com a posição de professor. Neste caso, a identificação pode ser percebida pela tentativa de imitar, de tornar-se semelhante àquilo que caracteriza um professor, que se aproxima ao que culturalmente qualifica alguém como um docente na sociedade brasileira.

Na tentativa de imitar, o aluno-professor apresenta preocupações próprias do ato de ensinar e da atividade de conduzir uma sala de aula. Nesse ato e nesta atividade percebem-se questões como a preocupação com o tipo de assunto a ser tratado; com “uma coisa nova” que motive o aluno; com a adequação do assunto ao nível dos alunos; com a valorização do conhecimento prévio do aluno; com a gestão da sala de aula; com a participação ou não dos alunos; com a dinamicidade da aula. Aliado a isso, o aluno-professor apresenta uma concepção que une o conhecimento de estruturas da língua, no caso o léxico, à intenção de possibilitar a comunicação.

Com esta intenção de plano de aula, de perspectiva de ensino e de aprendizagem, os APs prepararam-se e encaminharam-se para a regência.

5.1.1.2 A regência

Considerando que o estágio deveria ser realizado em duas etapas e também o contato ainda superficial com os APs, deixei-os à vontade para decidirem se queriam ou não a minha presença nas aulas de regência no Ensino Fundamental, que ocorreu na primeira etapa. Assim, combinamos que me chamariam para observar uma aula de sua escolha durante a primeira fase da regência caso assim o desejassem. Na sequência, recebi por *e-mail*, o convite dos APs para assistir uma

⁶⁸ Capítulo II, p. 57 - Ora aluno ora professor: posicionamentos conflitantes.

aula no sexto ano, em uma escola estadual. No entanto, devido a problemas de horário na escola, não foi possível assistir à aula conforme o combinado.

Desta forma, para dar sequência ao meu cronograma de trabalho de pesquisa, no dia seguinte entrei em contato por *endereço eletrônico* com os APs para saber sobre a disponibilidade destes para a segunda entrevista, a entrevista pós-regência. Marcamos para o dia 3 de setembro, uma semana após a regência.

5.1.1.3 Entrevista pós-regência

O teor da entrevista pós-regência seguiu a mesma linha utilizada na anterior (pré-regência), focalizando os seguintes pontos de discussão: a concretização ou não das expectativas e as dificuldades vivenciadas durante a regência do ECS considerando o planejamento realizado (APÊNDICE II).

Inicialmente perguntei-lhes sobre a concretização do “medo inicial” em relação ao domínio da LI e à gestão da turma, pois os APs manifestaram preocupações com estas duas questões, sendo que APA estava preocupado com o domínio da LI e APB com a participação dos alunos na sala.

Ao falarem sobre a concretização de suas expectativas em relação à regência, apenas um dos APs foi mais incisivo, dizendo que o medo

Concretizou - se. É eu tinha falado sobre a questão do vocabulário tudo. É eu não tenho o domínio da língua então exige um pouco mais, eu fui procurar algumas coisas que eu previ, sei lá. Eu previ que os alunos... eles podem perguntar isso. Então fui procurar. E, lá na sala, assim eles perguntavam coisas, assim, tipo, eles perguntaram pra mim, por exemplo, o que era goiaba. E com certeza na hora que eu estava pensando sobre as perguntas que eles poderiam fazer, isso foi uma que eu não previ. Não pensei que eles perguntariam. Então eu falei para a aluna. Eu não sei, mais a gente vai lá procurar. Então eu peguei o dicionário e junto com ela fomos procurar o que era goiaba. (APA)

No que se refere ao APB, o “medo inicial” em relação a não participação dos alunos não foi concretizado, pois, segundo ele:

(...) o meu maior medo era a falta de interesse dos alunos, de o professor perder o conteúdo, e os alunos não estarem dispostos de forma muito... é, não sei, talvez... sem interesse algum de participar da aula, de pelo menos prestar atenção, mesmo sem trabalhar, fazer exercícios, às vezes até atrapalhando a aula. E aí, na verdade, a aula, por mais que não tenha sido como eu queria que fosse, os alunos participaram muito. (APB)

Ainda, o “medo” de APB com a possível ausência da participação dos alunos parece estar relacionado ao domínio da sala de aula, neste sentido, entendo que havia ali uma tentativa de firmar-se na identidade de professor de língua inglesa, pois segundo ele:

Eu acho que marcante mesmo é a participação dos alunos, e o fato é deles verem você ali né... como professor e tal, e a gente é... é gratificante estar ali passando o conhecimento para a outra pessoa né. E a outra pessoa estar interessada, estar gostando daquilo. (APB)

Ser “visto como professor” revela o desejo do AP de ocupar a posição de professor, de sentir-se como tal. Uma posição ansiada e diretamente relacionada à participação dos alunos em sala de aula, pois

(...) quando o aluno está lá fazendo por obrigação, você não sente a realidade, mas quando um aluno chega para você e diz e mostra que está bem interessado naquilo você fica animado. Tinha um aluno que estava muito interessado e você via que ele estava gostando. Essa demonstração que ele estava gostando da aula foi o que mais me marcou. (APB)

O sentir-se professor de língua inglesa para APB parece diretamente relacionado ao fato de ele ser visto pelos alunos da escola como um professor e não como um AP ou um estagiário. Para ele ser um professor é conseguir atrair a atenção dos alunos, fazê-los prestar a atenção na aula e, acrescente-se a isso, o fato de o aluno estar gostando do que está sendo feito, de mostrar-se interessado. Todas essas questões podem significar para APB que a relação professor/aluno está acontecendo e que ele está “passando o conhecimento para outra pessoa (...) e a outra pessoa [por] estar interessada, [está] estar gostando daquilo”. Isso pode significar que o discente está aprendendo e, portanto, que APB está conseguindo posicionar-se como professor. No entanto, entendo que há uma relação muito mais complexa entre professor, aluno e a aprendizagem. Ser visto e sentir-se professor

são momentos constitutivos de um processo complexo da construção identitária do professor de LI.

Dando continuidade a entrevista, conversei com os APs sobre a importância do planejamento das aulas durante o estágio, os problemas verificados durante a execução do plano de aula e a possibilidade da aplicabilidade do mesmo planejamento em aulas futuras.

Assim, tanto APA quanto APB consideram o planejamento de aulas importante durante o estágio, mesmo que tudo não saia conforme o previsto. Afirmam que a aula preparada não ocorreu da forma como havia sido planejada devido a vários problemas, entre eles, segundo APB, porque “faltou um pouco mais de pesquisa no plano de aula” e, de acordo com APA, o tempo foi curto para aquilo que havia sido planejado. Ambos afirmam que utilizariam o mesmo plano de aula em uma nova oportunidade de regência, porém fariam modificações, ou seja, APB traria material mais prático, prepararia com mais antecedência e ampliaria o assunto trazendo mais vocabulário para a sala de aula, pois “não tinha conhecimento muito grande sobre o assunto”. Já APA disse que “acrescentaria uma coisa a mais” (não soube dizer exatamente o que seria essa “coisa a mais”).

Destes posicionamentos de APA e APB, entendo que tanto um quanto o outro tiveram que enfrentar os seus medos e receios durante a regência. Estes enfrentamentos reforçam a perspectiva do estágio como uma fase fundamental na construção da identidade de professor de língua inglesa. Além disso, os enfrentamentos levam-nos a refletir sobre a ambivalência deste momento, pois o aluno coloca-se na posição de professor desejando ser visto como tal, mas ao mesmo tempo posiciona-se como aluno em relação ao receio de não saber “tudo” da LI, de não saber usá-la e do fato de que “a gente não tem aquela capacidade de domínio mais aprofundado da língua a ponto de conseguir sempre modular para um nível mais fácil” (APB).

5.1.2 O desfecho

Na segunda fase da regência, não recebi convite dos alunos e, portanto, acabei por não assistir a nenhuma aula de regência desse grupo. Mais tarde, durante as entrevistas, os alunos me informaram que a segunda etapa de regência não aconteceu.

A partir deste fato, tive apenas mais um contato com os APs para convidá-los a participarem das demais etapas da pesquisa, que eram o questionário e a construção da história de vida. Na ocasião, marquei com eles um encontro na Universidade para apresentar o roteiro sugerido para a construção da história de vida na qual deveria constar a sua trajetória como alunos de LI nos bancos escolares e como APs na Universidade. Os APs comprometeram-se a escrever e a enviar o texto por *e-mail*. Após este contato, apenas APB participou de todas as etapas finais da pesquisa. APA desistiu depois de realizar as entrevistas pré e pós-regência. Ela não informou o motivo da desistência.

O que percebo deste Estudo I é uma busca complexa pela construção da identidade de professor em um constante (re)posicionar-se na condição de AP. Essa construção pode ser percebida por APB ao revelar a angústia que sente em relação ao curso de Letras quando ressalta os pontos importantes vivenciados nesta fase. Destes pontos percebo uma tentativa frustrada de posicionar-se como professor devido, de acordo com o próprio AP, à própria estrutura do curso, o que reforça o posicionamento de Gimenez (2004) em relação à organização curricular do curso de Letras, a qual posiciona o AP num lugar de aluno quando não lhe dá oportunidade de “acostumar-se” a ser professor, conforme depoimento do AP abaixo.

Deveríamos ter praticado em sala de aula na Universidade, como se estivéssemos no estágio, o que ocorreu apenas uma vez para cada dupla durante a disciplina de estágio. Quanto à didática, faltou-nos um pouco também, pois algumas aulas deixaram falhas, não focaram o ponto específico da disciplina. Além disso, o que faltou no estágio foi apenas a experiência em sala de aula, pois como professores em formação ainda precisamos nos acostumar com o fato de estar na frente de uma grande turma passando as informações e interagindo. (APB)

Além disso, conforme aponta Gimenez (2004), é preciso salientar que ao ingressar no curso de Letras-Inglês, o AP vem à procura do conhecimento da língua. Uma busca que pode ser observada num dos trechos retirado da história de vida e nas respostas ao questionário de APB quando diz que:

Minhas expectativas em relação ao curso de Letras eram ilusórias, pois não sabia exatamente o que encontraria no curso. Imaginei que estudaríamos mais a fundo a língua, a prática e tudo mais. Acho que não fui o único, pois acredito que 95% ou até mais, dos acadêmicos de Letras-Inglês que conheci e conversei descobriram que o curso era totalmente diferente do que se imaginava, com mínimo foco na língua e grande atenção em linguística e literatura. (APB)

Esse posicionamento frustrado de AP, em relação ao curso de Letras-Inglês, é reforçado quando, ao mencionar em sua história sobre o que considera importante na formação, disse que:

algo extremamente importante para minha formação seria alcançar boa fluência da L2, pois acredito que é o mínimo a se esperar de um acadêmico de Letras, é algo que pretendo alcançar estudando muito por conta própria, para suprir as carências deixadas pelo curso. (APB)

O AP demonstrou em vários momentos a sua preocupação em aprender a língua inglesa fluentemente, pois segundo ele

Estando na prática do estágio, podemos ver o que foi útil e o que não foi, percebemos o que faltou ou não nas aulas da Universidade. Acredito que faltou mais confiança ao usar a língua, mais fluência e conhecimento da L2, pois as aulas [na Universidade] foram relativamente fracas neste ponto. (APB)

Entendo como complexa a construção identitária de APB, porque além de posicionar-se como não fluente, sem um conhecimento efetivo da língua de L2 e sem confiança para usar a língua na regência, diz ainda que os conhecimentos adquiridos na Universidade não foram suficientes para a atuação porque “resumiram-se a leituras de correntes teóricas e metodologias aplicadas, teóricos criadores destes métodos/metodologias, enfim, tudo teoria e pouca atenção à prática”. Essa complexidade está relacionada à forma como o AP posiciona-se em relação aos conhecimentos que desejava adquirir na Universidade e os que de fato

conseguiu durante a graduação. Uma posição que parece revelar o desejo de uma formação completa durante a graduação. Assim, apresentarei a seguir uma visão síntese do Estudo I.

5.1.3 Considerações sobre as dificuldades e posicionamentos dos alunos-professores no Estudo I.

O Estudo I possibilitou o levantamento de algumas dificuldades enfrentadas pelos APs não apenas em relação à regência, ao *domínio* da língua ou de turma, mas também aos problemas oriundos do próprio curso de Letras que, segundo APB, deixa a desejar tanto na formação linguística quanto na formação pedagógica.

Finalizando a apresentação do Estudo I, entendo que as dificuldades pelas quais os APs que participaram do Estudo I passaram, durante o processo de estágio, decorrem de duas questões:

a) da condição de aluno-professor de LI, pois de um lado há a posição de aluno que precisa aprender a ser fluente em inglês na Universidade, que espera dos professores um ensinamento pronto e acabado que possibilite a ele a utilização destes conhecimentos em quaisquer situações de vivência prática, e de outro, há a posição de professor que precisa tomar posse deste conhecimento pronto e acabado e assim estar preparado para ocupar a posição de “dono do saber”. Essa é uma maneira de ver a condição de AP como um problema, visão da qual eu não compartilho, isso porque eu não vejo a condição de AP como um problema, mas como uma oportunidade de pensar as diferentes posições que temos que vivenciar em diversas situações de nossas vidas.

b) da estrutura do curso de Letras-Inglês que é construída a partir da oposição binária apresentada acima, um curso que não forma nem um aluno fluente em língua inglesa (conforme apontou APB) tampouco um professor que saiba agir diante das incertezas e surpresas do ambiente educacional.

Passarei agora para a apresentação e análise de dados do Estudo II.

5.2 O ESTUDO II

O estudo II trouxe contribuições muito importantes para compreender a condição de aluno-professor de LI por meio das dificuldades vivenciadas durante o ECS. No entanto, antes de direcionar-me a elas, apresentarei algumas informações relevantes sobre (a) a forma de contato com o grupo de estudo II; (b) o regulamento de estágio; (c) a carga horária do ECS e o (d) tempo de contato com o grupo II.

a) O contato

O contato com o grupo B, no campus 2 (C2), deu-se por intermédio da própria professora orientadora e supervisora do ECS, quando entrei em contato por endereço eletrônico solicitando-lhe permissão para assistir às aulas de estágio e acompanhar a turma durante o ano de 2011. Não houve problemas com o meu ingresso em sala de aula.

Desde o início do trabalho houve receptividade do grupo e da docente, provavelmente porque a professora orientadora e supervisora do ECS é também uma pesquisadora ativa, tanto que durante minha primeira visita à sua sala de aula, enfatizou a importância de oportunizar o trabalho de pesquisa em ambientes educacionais. Após a minha apresentação, a professora supervisora iniciou as atividades previstas para aquele ano e a primeira orientação ocorreu em relação ao regulamento do ECS do campus 2.

b) O regulamento

Uma das primeiras atividades da professora orientadora no início da minha participação em sala de aula na Universidade foi a apresentação do regulamento do ECS aos APs. Em linhas gerais o documento apresenta os objetivos, a caracterização, a operacionalização, enfim, informações pertinentes às orientações

para a condução do ECS. Os objetivos apresentados pelo referido regulamento contemplam questões como:

a) Ampliar os conhecimentos no campo da futura atuação profissional; b) fortalecer o universo conceitual e possibilitar o estreitamento dos laços com o campo de trabalho de forma contextualizada; c) contribuir para o desenvolvimento da capacidade reflexiva e criativa, em contato com o mundo do trabalho, estimulando o aluno a propor soluções para problemas concretos; d) mobilizar, de forma integrada, os conhecimentos adquiridos nos diferentes componentes da formação do aluno estagiário; e) consolidar práticas investigativas e avaliativas.

De acordo com o regulamento, consideram-se as atividades desenvolvidas em sala de aula na Universidade e aquelas realizadas em campo de estágio como ECS, cuja finalidade é oferecer situações de ensino-aprendizagem para o AP que possibilitem uma formação profissional por meio da vivência prática e teórico-metodológica. Ainda de acordo com o regulamento, consideram-se atividades inerentes ao ECS e obrigatórias “a observação de escola, de aulas, a participação em aula, a regência, as atividades extraclasse, relatórios e participação em projetos” (REG. 2009).

c) A carga horária

Há uma carga mínima de prática de ensino para ser realizada nas escolas. A habilitação em Letras-Inglês no 3º ano consta de, no mínimo, 40 horas de observação, participação e colaboração e 8 horas de regência no Ensino Fundamental. No Ensino Médio, no 4º ano do curso, deve ser cumprido um mínimo de 30 horas de observação, participação e colaboração, além de 8 horas de regência.

O ECS ocorre no terceiro e no quarto ano de Letras com uma carga horária de 6 (seis) horas semanais para cada série, num total de 204 horas (duzentas e quatro) anuais.

As observações e as regências ocorrem em um horário diferente das aulas na graduação, ou seja, os APs precisam fazer a regência no período matutino ou vespertino.

Não há na matriz⁶⁹ curricular a disciplina de Prática de Ensino. As horas destinadas a esta disciplina foram distribuídas, ou melhor, incorporadas às disciplinas existentes no currículo. A carga horária referente a ela, conforme consta na grade curricular, distribui-se ao longo do curso nas disciplinas de Psicologia da Educação (68h-1º ano); Linguagem, Educação e sociedade (68h-1º ano); Didática (68h-2º ano); Pesquisa em Letras (68h-2º ano); Ensino de Literatura (68h-4º ano) e Trabalho de Conclusão de curso (136h-4º ano). É importante mencionar que houve reformulação na grade deste curso em vigor e a partir de 2010 a carga horária de ECS passou para 4 horas/a, porém os APs que participaram desta pesquisa seguem a grade antiga com seis horas-aula.

d) O contato com G2

O contato com os APs deu-se desde o início do ano letivo, possibilitando o acompanhamento de todo o processo do ECS, contemplando desde as discussões em sala de aula na graduação até as orientações para a confecção do relatório final, ou seja, praticamente onze meses de acompanhamento do processo de ECS.

Nesses onze meses, construí diferentes sentidos sobre a vivência dos APs, de seus posicionamentos, dificuldades e de suas alegrias. A forma de compreender como os APs assumem seus posicionamentos em relação à aprendizagem, uso e ensino de LI será apresentada a seguir por meio de categorias temáticas. A escolha por categorias temáticas restringe-se a necessidade de apresentação metodológica para facilitar a apresentação dos discursos dos APs.

5.2.1 As categorias temáticas

⁶⁹ As matrizes curriculares dos cursos não serão apresentadas ou anexadas para preservar o direito ao anonimato das Instituições de Ensino e dos participantes da pesquisa.

Os APs assumem diferentes posicionamentos durante o processo do ECS, ao mesmo tempo em que são posicionados em razão da condição de AP de LI. Esses diferentes posicionamentos foram observados durante o levantamento das dificuldades vivenciadas na experiência de docência dos APs no ECS. As dificuldades estão diretamente relacionadas à preparação das aulas, à regência, ao ensino e ao uso da LI.

As dificuldades vivenciadas pelos APs foram problematizadas aqui na análise da pesquisa para além do contexto do ECS e na intenção de discutir as implicações dos posicionamentos vivenciados numa perspectiva que envolve o social, o político e o cultural.

As dificuldades manifestadas pelos APs e as complexidades destas na formação do professor de LI serão apresentadas a seguir agrupadas em duas macrocategorias temáticas. Na primeira, eu discorrerei a respeito dos posicionamentos dos APs no curso de Letras-Inglês, no ECS, durante o processo de formação docente e na segunda, eu focalizarei os posicionamentos dos APs no curso de Letras-Inglês, de forma mais ampla, durante o processo de formação docente. Vale ressaltar que o agrupamento dos dados em duas categorias, assim como a maneira de nominá-las, são apenas formas de interpretar e registrar os posicionamentos dos APs durante o processo de formação, não há qualquer intenção de desmembrar do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Letras ao apresentar as categorias da forma como está aqui apresentada. Dentro destas macrocategorias serão contempladas as microcategorias. Na primeira microcategoria estarão elencadas: o uso da língua estrangeira: LI; a gestão da sala de aula; as frustrações e alegrias da regência e a relação do AP com o ensino da LI. Na segunda macrocategoria, discutirei o ECS em relação à matriz curricular e a relação APs-Universidade-escola conforme percebidas pelos APs durante a sua formação inicial no curso de Letras. Assim, de acordo com tais categorias, eu construí a análise dos dados gerados nesta parte da pesquisa.

<p>MACROCATEGORIA TEMÁTICA I</p> <p>Os posicionamentos dos APs no curso de Letras-Inglês, no ECS, durante o processo de formação docente.</p>	<p>MICROCATEGORIA TEMÁTICA I</p> <p>O uso da língua estrangeira: LI</p>
	<p>MICROCATEGORIA TEMÁTICA II</p> <p>A gestão da sala de aula de LI</p>
	<p>MICROCATEGORIA TEMÁTICA III</p> <p>As frustrações e as alegrias na regência de LI</p>
	<p>MICROCATEGORIA TEMÁTICA IV</p> <p>A relação do AP com o ensino da LI</p>
<p>MACROCATEGORIA TEMÁTICA II</p> <p>Os posicionamentos dos APs no curso de Letras-Inglês durante o processo de formação docente.</p>	<p>MICROCATEGORIA TEMÁTICA V</p> <p>O ECS em relação à matriz curricular</p>
	<p>MICROCATEGORIA TEMÁTICA VI</p> <p>A relação escola-universidade e APs</p>

QUADRO 5– MACRO E MICROCATEGORIAS TEMÁTICAS
 FONTE: A autora (2012)

5.2.2.1 Macrocategoria temática I: Os posicionamentos dos APs no curso de Letras-Inglês, no ECS, durante o processo de formação docente.

Durante o ECS, o AP vive inúmeras experiências envolvendo questões didático-pedagógicas, linguísticas e pessoais, momentos de medo, insatisfação e frustração, mas o AP também experimenta momentos de alegria que agem no processo de construção da sua identidade do professor de LI.

Esses momentos envolvidos em sentimentos diversos estão relacionados ao inglês como língua estrangeira e à forma como o AP brasileiro, localmente e historicamente situado, lida com este *outro* eu. Nesses momentos, o uso da língua

estrangeira, especificamente a LI, mostra-se extremamente complexo, o que me leva a buscar compreender nessa pesquisa a forma como o AP se relaciona com este *outro* eu constitutivo de si mesmo.

Na tentativa de firmarem-se como professores de LI, os APs vivem situações e sentimentos que parecem intensificar-se durante a regência. Desta forma, o uso da língua e as dificuldades vividas durante os momentos de ensiná-la mostram-se importantes para compreender como a identidade de professor de inglês está sendo construída nas duas instituições abordadas.

a) Microcategoria temática 1: O uso da língua estrangeira: LI

Os alunos-professores, como aprendentes e ensinantes de LI, revelaram-se inicialmente inseguros em relação ao uso da língua estrangeira durante o ECS. Essa insegurança é analisada como inicial porque foi desta forma que os APs foram construídos por mim, a partir das respostas do questionário aplicado no início do ano de 2011 e das conversas informais. Esse comportamento, embora não tenha tido o mesmo número de manifestações nas respostas dadas ao segundo questionário, aplicado no final do mesmo ano, quando eles já haviam concluído a regência, ainda revelou-se uma preocupação para alguns dos APs. Acredito que no início do ano de 2011, os APs estavam sob o forte impacto da posição de professores que ocupariam no primeiro contato com a escola, ocorrido no segundo semestre do ano anterior e, por isso, enfatizaram suas inseguranças em torno do uso da LI, o que pode significar que a falta de confiança com o uso da LI é mais intensa quando o AP assume a posição de professor durante o primeiro contato com o ambiente educacional.

A partir da análise dos dados percebi que dos nove APs que participaram da pesquisa, seis deles apontaram algum tipo de dificuldade inicial com o uso da LI durante a regência. Segundo eles,

Os alunos não estão habituados a ter aula de inglês em inglês. (AP1)
Pronunciei uma palavra errada. Me senti péssima. Além disso, às vezes, eu precisei utilizar o dicionário ou pedir ajuda ao colega para checar o vocabulário. (AP3)

De minha parte não houve muito problema no uso da língua, o problema é que quando eu utilizava o inglês os alunos não compreendiam, então eu precisava traduzir. (AP8)

Devido ao nervosismo e a falta de experiência, em algumas situações, a pronúncia de palavras saiu errada e até mesmo as explicações no quadro. (AP9)

Eu confundia a pronúncia da palavra (...). (AP12)

A questão da fluência, meu inglês não é bom e a pronúncia também, pois o gênero usado internet usa-se palavras aportuguesadas e assim eu falava errado o português. Ex: chat. (AP13)

Considerando que os APs expuseram a pronúncia e a fluência na língua como dificuldades enfrentadas durante o ECS, perguntei-lhes também como percebiam a si mesmos em relação ao próprio desempenho⁷⁰ como falantes da LI e o que poderia ajudá-los a melhorar (se fosse necessário), considerando um futuro ingresso na profissão. Ao perguntar sobre o desempenho eu estava interessada em compreender se as dificuldades dos APs em relação à LI estavam diretamente relacionadas aos medos e nervosismos que acompanham a regência ou se eles não estavam satisfeitos com o conhecimento que tinham da LI e precisavam melhorá-lo.

Um curso mais direcionado somente a língua pode ser que me torne mais segura do conhecimento que já tenho. (AP1)

Acredito ter um nível intermediário. Tenho facilidade na leitura, na escrita e compreensão, porém quando falo as palavras me fogem. Eu precisaria conversar mais em inglês para me sentir mais confiante. (AP3)

Eu sou autodidata, então acredito que talvez para uma melhora significativa no inglês, um curso avançado em escola particular contribuiria. AP8

O meu desempenho em LI, eu considero razoável, consigo me comunicar e escrever corretamente, porém um pouco mais de dinâmica, entusiasmo e aptidão colaborariam muito. (AP9)

Me sinto segura na comunicação em LI, porém gostaria de melhorar, aprender técnicas gramaticais. (AP11)

Tenho o sonho de fazer intercâmbio, acho que isso seria muito válido, no sentido de obter uma pronúncia mais natural e aumentar o vocabulário. (AP12)

Insatisfeita, pois não consigo me expressar na língua como gostaria, por causa da fluência, mas também por timidez. Mas acredito que a ajuda depende apenas de mim. (AP13)

Um pouco inseguro. Ter mais experiência em sala de aula, e continuar estudando para desenvolver mais o meu inglês. (AP14)

Por não ser detentor do saber acredito que estou em constante evolução no que diz respeito ao conhecimento de LI. Tenho formas próprias para melhorar meu conhecimento de LI, filmes, músicas, livros, etc. (tudo em inglês). (AP15)

⁷⁰ No contexto das perguntas os termos 'desempenho' e 'uso' foram considerados sinônimos e referem-se ao uso das regras do discurso.

A partir dos excertos, acredito que entre a segurança e a insatisfação no uso da LI nas atividades de ECS, os APs parecem posicionar-se de duas formas: ora como alguém que quer apenas melhorar o seu desempenho para sentir-se mais confiante no uso da LI e ora como alguém que quer ser mais *natural* ao usá-la. Tanto em um posicionamento quanto em outro, entendo que as dificuldades enfrentadas na regência não se configuraram apenas como uma questão de nervosismo, oriunda da situação de regência no ECS, mas como uma dificuldade de usar a LI.

A diferença entre querer melhorar o desempenho na LI e sentir-se mais confiante ao usá-la pode estar na concepção de que: (a) ser natural pode ter apenas o sentido de desejar uma pronúncia e uma fluência mais eficiente e (b) ser natural pode ter o sentido de uma imitação transparente do outro (chegar ao nível do nativo). Este último posicionamento pode estar representado no excerto abaixo, quando um AP informou sobre o seu desempenho na LI: “eu confesso que eu gostaria de poder me dedicar muito mais pra chegar perto do nível de um nativo, né?”. Disse ainda:

Eu me considero apto pra dar aula em cursinhos, é, em escolas regulares mesmo, eu me considero apto, com certeza. Mas, eu confesso que eu não acho que é o suficiente, com certeza, quando tiver oportunidade, quando tiver respaldo pra isso, eu tiver trabalhando, tiver um salário fixo, viajar pra países que falam inglês, conhecer os diferentes sotaques, as diferentes culturas, Canadá, é, Austrália também, né, Inglaterra, Estados Unidos. (AP15)

Quando o AP 15 diz que, embora esteja apto para dar aulas, ainda precisa dedicar-se para chegar perto do nível de um nativo, ele posiciona-se como alguém que não está satisfeito e deseja o modelo nativo de falar. Apesar desse desejo, o AP não tem dúvidas de que o conhecimento que tem é suficiente para a docência em escolas regulares. Na posição de futuro professor brasileiro de inglês o AP não está insatisfeito, no entanto, como falante da LI ainda busca a fala original, pois acredita que o que tem não é o suficiente.

A maneira como analiso o posicionamento do AP15 está relacionada à concepção de que, entre a busca por um desempenho melhor ou para chegar “perto do nível de um nativo” (AP15) pode estar o “desejo de reconhecimento” (BHABHA,

1998, p. 29) e o desejo do *outro*. No primeiro caso, seria o desejo de outro lugar, de outra coisa. O desejo de usar a LI como a querer algo mais, querer o reconhecimento do próprio lugar de falante brasileiro da referida língua estrangeira. No segundo caso, o desejo do outro, a busca pelo *natural* pode representar o desejo pela autenticidade, pela originalidade. Nesse caso, o AP 15 parece buscar a originalidade da LI.

Considerando as duas possibilidades de análise dos posicionamentos anteriormente apontados pelos APs, não se pode deixar de perceber que existe nos excertos acima uma insatisfação e uma insegurança dos APS com o desempenho linguístico em relação ao uso da LI. Uma insegurança que é aparentemente difícil de resolver se analisada a partir da fixidez da identidade, pois o acesso à identidade pura ou original é insustentável devido à sua condição de construção discursiva ambivalente e contraditória. O acesso ao original é impedido pelo “jogo de diferenças” (DERRIDA, 2001, p. 32). Um jogo que evita que o sentido possa ser fixado, estacionado, enfim preso a um determinado conceito. O sentido é marcado pela *différance*, pois ao mesmo tempo em que ele é adiado porque remete a outros elementos que o constitui também é marcado pela diferença “que quer que um elemento não funcione e não signifique, não adquira ou forneça seu “sentido”, a não ser remetendo-o a um outro elemento, passado ou futuro, em uma economia de rastros”⁷¹. Nesse sentido, não há uma identidade original a ser copiada, uma identidade autossuficiente, mas “movimentos de significados” que ocorrem no intervalo, no espaçamento do processo de significação (JORDÃO, 2008). Diante disso, acredito que os APs precisam ser questionados sobre a sua posição de aprendiz e de professor de LI.

É importante que os APs compreendam as implicações dos diferentes posicionamentos que assumem diante do desempenho linguístico e de si mesmos quando buscam seus espaços como falantes da LI. Esse tipo de discussão não foi possível durante o desenvolvimento da pesquisa porque a ideia que aqui se configura foi construída a partir da geração de dados e baseada nas minhas

⁷¹ DERRIDA, 2001, p. 35.

escolhas de leituras. Não havia como provocar algo que ainda estava sendo vivido e passando por um processo de questionamento.

Apesar de não ter sido possível provocar situações que favorecessem o enfrentamento desse tipo questão, percebi durante o desenvolvimento da pesquisa que os APs iniciaram um processo de questionamento relacionado à posição de professor de LI no Brasil a partir de uma situação ocorrida durante o ECS. A situação aconteceu quando os APs foram orientados por mim a discutirem sobre as possíveis transformações sofridas por eles quanto à concepção de ensino e aprendizagem antes e depois da regência. Na ocasião, perguntei aos APs se a concepção de ensino e de aprendizagem que eles tinham antes da regência havia sofrido alguma alteração após o contato com a sala de aula. Depois de um longo tempo de conversa sobre o tema, um dos APs comentou que cada aluno tem uma forma diferente de aprender e que era preciso valorizar isso. Para ele, o professor não poderia ir até a sala de aula na esperança de que todos aprendessem do mesmo jeito (AP11).

A certa altura da conversa, os APs, a professora supervisora e orientadora do ECS e eu discutimos sobre os surdos que estavam sendo recebidos nas salas de aula de LI e precisavam da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Conversamos sobre a necessidade de um intérprete em sala de aula para os alunos surdos. Durante a discussão, um dos licenciandos, o AP15, comentou sobre um intérprete de LIBRAS que estava em uma das salas de aula de LI em que atuou. Segundo AP15, o intérprete não tinha conhecimentos da língua de sinais americana (*American Sign Language- ASL*) o que dificultava o entendimento da LI pelo aluno surdo, devido à necessidade de traduzir as palavras. Depois de algumas considerações sobre isso, AP9 fez um comentário que deu origem ao tipo de questionamento a que me referi anteriormente:

(...) eu vi uma reportagem em uma emissora de televisão com um professor. Ele, na verdade, não é professor. Ele é poeta, digamos assim, e ele estudou essa parte da questão da tradução, tanto como tradução em libras como qualquer tipo de tradução. E ele falou uma coisa muito interessante sobre essa questão de tradução que, quando você faz uma tradução, por exemplo, de uma obra literária, do inglês para o português, você tá fazendo uma nova obra, você não tá produzindo ela, mas essa obra se torna nova,

por quê? Porque você tem que adaptar as palavras, você tem que colocar sinônimos, você tem que mudar. Em relação à língua de sinais, ele disse: Uma coisa muito errada que eu acho no Brasil é essa questão de professores brasileiros trabalhando a língua de sinais, como [AP11] tava falando, em tentar ensinar, passar o inglês aos alunos. Ele não vai conseguir. Ou seja, o que ele quis dizer é que as pessoas deveriam ter essa concepção, ou seja, de que em cada lugar tem que ter um professor nativo pra dar aula. Aí sim as coisas andariam. Aí sim, na concepção dele, né, dizendo que as coisas melhorariam, porque pra trabalhar a língua de sinais em inglês tem que ser uma pessoa de lá que saiba falar a língua de sinais. (AP9)

Depois desta fala, outro AP fez o seguinte comentário:

na verdade, se formos analisar então, nós teríamos que aprender a língua, a libras, Língua Brasileira de Sinais, pra poder se comunicar com essas pessoas e também aprender a dos Estados Unidos pra poder mostrar para eles como que é. Então, na verdade, nós vamos ter que ser bilíngues em sinais (AP11).

Na sequência houve outra intervenção de AP 9, que disse:

daí, ele [o poeta da reportagem] complementou (...) falou justamente dos professores de inglês. Ele falou como que o professor de inglês, o professor de inglês que é brasileiro, vai conseguir passar inglês para uma turma. Ele quis questionar isso, como que um professor que dê inglês que é nativo do Brasil vai conseguir passar inglês pra uma turma? (AP9)

A discussão prosseguiu com AP9 fazendo o seguinte comentário:

Ele [o professor de inglês] não sabe a língua totalmente, ele não tem noção da língua totalmente, não tem como dizer, não tem como ser fluente na língua. Ou seja, tem que ser um nativo, pra ensinar português pra alguém lá, não pode ser um americano que aprendeu português aqui. (AP9)

A partir da alegação acima, AP11 disse:

Mas, como é que muitos americanos elogiam o brasileiro que é professor de inglês? Têm muitos que elogiam e falam: Vocês estão ensinando a forma correta. Vocês estudaram da forma correta. Diferente de nós, nativos, se for ensinar o inglês (/). Eu lembro até que, o [professor tal], que foi nosso professor, comentou isso, que ele foi elogiado lá fora por seguir o que eles chamam de padrão. Ele tentava ensinar de uma forma (/)...

Após a argumentação de AP11, retomei a questão perguntando-lhes sobre a presença do nativo também para ensinar a LI. A essa provocação AP11 disse: e qual

é o nosso papel então? A partir desta pergunta houve um burburinho de vozes e AP9 retomou a fala dizendo: “pois é, foi isso que entrou em debate na entrevista. Se é assim, então, porque o brasileiro faz inglês se tem que trazer um professor nativo. Então, ele não precisa fazer inglês?”.

Diante dessa colocação, os APs manifestaram-se contrários a uma perspectiva que relembra o uso do método direto e que privilegiava o falante nativo para ensinar a LE⁷². Além disso, na continuidade da conversa com os APs, surgiram questões referentes à variedade linguística do inglês e ao fato de que ser nativo não significa necessariamente ser um bom professor de LI. A discussão sobre o retorno do falante nativo à “cadeira” do ensino de inglês e o espaço do brasileiro como professor de LI resultou em pelo menos dez páginas de transcrição e em uma rica participação dos APs no questionamento da posição do professor brasileiro de LI. Ao ressaltar esse momento da pesquisa busquei mostrar a importância de proporcionar aos APs situações que problematizem o espaço deles como futuros professores e seus posicionamentos como falantes da LI.

Durante a análise dos dados percebi ter sido esse um momento importante de questionamento do AP em relação à condição de AP de LI. Embora eu considere o ocorrido como algo breve e único, pois não houve mais esse tipo de discussão durante o ECS, acredito que tenha sido uma forma de ação problematizadora que, além de estar relacionada à vivência do professor em formação inicial, engloba também o professor de LI em formação continuada.

Diante da análise da transcrição, da audição da gravação da conversa com os APs e também da minha presença no momento dos questionamentos, acredito que o AP9 tenha sido o mais afetado pela discussão. Ao afirmar isso, tomo como base tanto a forma pensativa com que ele ouvia os colegas quanto a forma como se posicionava oralmente, pois ora parecia concordar com a posição do entrevistado na reportagem, ora parecia discordar e ora parecia defender um lugar de “reconhecimento da diferença” (BHABHA, 1998) do professor de inglês brasileiro e ora parecia defender o Outro Estrangeiro que sabe falar a língua com mais propriedade e, por isso, seria melhor imitá-lo (ou seja, buscar o original, a fluência).

⁷² Sobre isso ver capítulo II.

A partir deste evento e da análise dos posicionamentos dos APs durante o ECS, acredito que é preciso desestabilizar as bases nas quais certas narrativas têm sido construídas, principalmente em relação ao “trauma de ser um não nativo” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 283). Uma visão construída a partir da perspectiva do falante ideal e por uma dimensão imperialista de dominação realizada por meio de “uma campanha sistemática, frequentemente camuflada como uma pesquisa acadêmica séria, com a finalidade de garantir um privilégio comercial para falantes nativos num mercado largamente competitivo da língua nunca antes expandido” (RAJAGOPALAN, 2005, p.284, tradução nossa).

A busca pela fluência, por meio da imitação do Outro Estrangeiro, aqui representada como uma dificuldade vivida pelos APs, conduz a uma discussão que envolve não só os APs, mas também os professores não nativos de LE. A intenção de apresentar esse momento de questionamento, presenciado e registrado durante a pesquisa, tem como objetivo ressaltar que os APs parecem posicionar-se de duas formas: há os que desejam o nível de conhecimento de língua do nativo de LI e os que procuram melhorar o seu nível de inglês sem uma alusão direta à originalidade da fala do nativo de LI. Observa-se no discurso dos APs certa insatisfação consigo no momento de vivenciar a posição de professor e de aluno de LI durante o ECS. Uma insatisfação decorrente de seus conhecimentos em relação à LI.

A partir da análise dos fragmentos das falas dos APs e do convívio com eles, acredito que há um desejo da completude em relação ao falante nativo de LI, de copiar o outro para ser igual a ele. Esse desejo pode levar o AP a uma sensação de angústia por meio da insegurança, da insatisfação e da busca constante de formas variadas de aprimoramento. Há, no entanto, outra forma do AP posicionar-se: por meio da ambivalência da mímica, que será explorada na sequência.

Trazendo a perspectiva póscolonial para esta questão, pode-se dizer que o encontro social entre o AP e a LI pode criar uma relação de distância entre o eu brasileiro e o falar como eu falo e o eu falante de inglês e o falar como o outro fala. Há nesse sentido uma influência direta entre ambos, pois tanto o AP é modificado pela LI quando tenta *dominá-la* quanto ela é modificada pelo AP quando ele tenta usá-la. Esse encontro também pode propiciar uma forma diferente de aproximação,

por meio da ambivalência da mímica, “quase o mesmo, mas não exatamente” (BHABHA, 1998, p. 131). É no espaço entre a mímica e o arremedo que o falante de inglês como o “*Outro*” descrito por Bhabha pode emergir.

Ao tentar “copiar” o falante nativo, o *Outro* falante da LI, o AP recria-se por meio de uma nova forma de falar que não é a sua anterior, nem a do outro desejado, mas uma identidade híbrida, um posicionamento novo mediado pela diferença que possibilita o intervalo no tempo da significação. Apesar dessa possibilidade aqui apresentada, o AP parece não ter noção dessa identidade híbrida, pois o que ele procura é a originalidade no Outro Estrangeiro sem assumir a sua condição e o seu direito de não nativo, direito de apropriar-se por si mesmo da LI e dar-lhe outros significados (KRAMSCH, 2009). Essa não apropriação de si mesmo como falante de inglês não nativo pode trazer para o AP esse posicionamento inseguro, que dificulta o reconhecimento de si como alguém capaz de interceder e resistir à ideologia que procura fazer do “Outro” um arremedo de si mesmo, além de impedir o acordo irônico da mímica do “desejo de um Outro reformado, reconhecível, como sujeito de uma diferença que é quase a mesma, mas não exatamente” (BHABHA, 1998, p. 130).

Essa posição insegura dos APs é observada nos dados quando eles discorrem sobre o seu desempenho na LI. Os APs definem-se como “bons” ao fazer uso da LI, mas esse bom vem acompanhado de um “tenho que melhorar”, “preciso sentir-me mais segura”, “acho que não é o suficiente”, entre outras manifestações que contribuem para perceber que o conhecimento da LI que eles dizem ter ainda não é o suficiente, não os aproxima do falar do nativo (seja qual for esse falar). A percepção que o AP tem de si mesmo precisa ser problematizada para que ele possa, conforme afirma Freire (2000), estar consciente do seu inacabamento como ser humano e como professor.

O encontro com o outro faz com que os APs assumam a necessidade deste contato com o nativo como uma forma de oportunidade, de verificação daquilo que sabem ou não do uso da LI, de avaliação de seus conhecimentos, de exposição à forma natural da língua, de forçar a comunicação. Nos excertos abaixo, quando os

APs responderam sobre a importância de conversar com falantes nativos de LI, estas necessidades são apontadas:

Pois temos a oportunidade de praticar a língua. Temos que nos utilizar daquilo que sabemos, sem apelar para palavras no português. (AP3)

Para pôr em prática o que apreendemos. (AP8)

Porque eles te mostram uma nova perspectiva do que é o inglês para eles, e nos avaliam constantemente, tentando entender o que falamos e assim efetuando a comunicação. (AP9)

Para aperfeiçoamento da LI e troca de experiências culturais. (AP11)

Pois é possível ter contato com falante que use a língua de forma mais natural. (AP13)

Para conhecer novas expressões e gírias da língua na sua forma natural e descompromissada para conhecer também a língua na sua forma correta, para desenvolver as habilidades da língua. (AP14)

Essa convivência com o falante nativo nos obriga a comunicar. Esse é o objetivo da LI. Portanto, considero importante o contato com nativos que poderia ser proporcionada mais facilmente pela Universidade. (AP15)

O encontro com o Outro Estrangeiro pode ser inicialmente entendido por meio da necessidade de deixar de ser avaliado por esse Outro, conforme parece entender o AP9, para interagir com a LI em sua “forma mais natural” (AP13) ou para “conhecer (...) a língua na sua forma correta” (AP14). Assim, diante de palavras e expressões como “forma correta”, “forma natural”, acredito que os APs precisam ser questionados sobre, por exemplo, de que forma este encontro com o Outro Estrangeiro pode colaborar com o desenvolvimento deles na qualidade de professores de LI, de que forma o AP também colabora com esse Outro Estrangeiro, ou ainda de que forma esse encontro pode ajudar a transformar a sociedade em que ambos vivem.

O que a sociedade do século XXI pede hoje é que os professores em geral resgatem ou busquem uma posição mais ativa no encurtamento das distâncias culturais, que desenvolvam a consciência e a capacidade de analisar e ver o mundo por diferentes perspectivas, aprendendo a ouvir e a negociar em ambientes complexos e diversos e a expandir suas fronteiras (ANDREOTTI, 2010, p. 10). Não se trata, portanto, de um encontro entre nativo e não nativo, mas de uma possibilidade de construir novos sentidos e um pensar diferente no encontro entre o eu e o outro.

Outra questão relacionada às dificuldades vivenciadas pelos APs durante o ECS está na gestão da sala de aula, essa é a próxima microcategoria a ser discutida.

b) Microcategoria temática 2: A gestão da sala de aula de LI

Apesar dos APs revelarem que tiveram algum tipo de dificuldade com o uso da LI, este não foi o maior problema apontado por eles durante a regência. Tanto no primeiro questionário quanto no segundo, e mesmo durante os momentos de observação dos APs, a maior dificuldade vivenciada durante a regência está relacionada à gestão da sala de aula, conforme alguns excertos abaixo:

Domínio de classe. Tive um grande problema em dominar a classe e fazer com que todos realizassem as atividades. (AP8)

A maior dificuldade é enfrentar os medos e fazer com que seu plano de aula se encaixe no tempo e não falte material e claro que no final dê tudo certo. (AP9).

A princípio houve certa rejeição por minha parte do uso de gênero textual e tive um pouco de dificuldade para planejar as aulas, porém após houve a aceitação do gênero e as aulas foram tranquilas. (AP11)

Acho que foi tentar a aproximação com os alunos, fazer com que eles “gostem” de você. Estabelecer uma relação com eles. (AP12)

Dedicar-me 100% a ela [a regência], muitas vezes falta tempo para preparar as matérias e fazer os relatórios, em virtude dos outros trabalhos que precisamos fazer, então temos que fazer “milagres”, para que tudo ocorra certo. (AP14)

Certamente a maior dificuldade foi em relação ao acesso aos recursos de informática da escola. Parte do meu trabalho propunha o uso do laboratório de informática, entretanto esse uso foi substituído por outra ferramenta de ensino. (AP15)

Destaco aqui o fato de que, embora as manifestações dos APs nos dados gerados tenham apontado os mesmos problemas didático-pedagógicos tanto no início do ano letivo quanto no final, há um deslocamento em relação aos posicionamentos individuais sobre as dificuldades enfrentadas de acordo com as respostas dadas às perguntas do primeiro e do segundo questionário. AP3, por exemplo, não aponta nenhuma dificuldade em relação à experiência de ECS no primeiro questionário, mas afirma no segundo que a maior dificuldade enfrentada durante a regência foi “lidar com um aluno que perturbava as aulas”. AP13 apontou

num primeiro momento a fluência da língua como o maior problema vivido por ele, mas no segundo questionário destacou a locomoção de uma cidade para a outra, para fazer a regência, como a principal dificuldade vivenciada durante o ECS. AP1 que inicialmente revelou o “medo de não saber tudo na hora de ensinar”, no segundo questionário também apontou a locomoção como a principal dificuldade.

A partir da alteração de posicionamento nas respostas dadas pelos APs, acredito que, tanto em uma situação quanto em outra, os posicionamentos inferidos por meio da análise dos dados estão relacionados aos enfrentamentos que os APs se deparam durante a regência de turma. Enquanto algumas situações estão diretamente relacionadas à sala de aula (fluência, comportamento, o ato de ensinar) outras refletem uma situação externa a ela (a locomoção, por exemplo). Em relação a isso AP3 desabafa a situação vivida ao relatar que não mora na cidade em que estagiou e que “o que dificulta é o transporte e o desgaste físico. O fato de acordar às seis horas da manhã, enfrentar duas linhas de ônibus diferentes para chegar na escola no horário não é tarefa fácil para ninguém” (AP3, narrativa em 13/09/2011).

É importante mencionar que a regência na cidade sede da Instituição é uma obrigatoriedade prevista no regulamento do ECS do Curso de Letras. Apesar de ser o caso de apenas dois APs (1 e 13), a mudança de posição observada nos relatos que vai de uma dificuldade para outra completamente diferente é relevante para enfatizar que os APs precisam lidar com situações que influenciam na construção da identidade docente durante o processo de formação e precisam lidar com situações tanto internas quanto externas à experiência universitária. Embora os problemas acima mencionados possam ser vistos como um quadro de 'antes e depois', ou seja, na primeira experiência de ECS o AP aponta uma dificuldade e na segunda experiência uma outra diferente, entendo que essas dificuldades refletem o processo do ECS por meio do qual o AP constrói a identidade de professor.

Não se tem a intenção nesta pesquisa de enfatizar ou de destacar como *verdadeiro* um ou outro posicionamento dos APs, mas salientar justamente a multiplicidade de situações que o AP enfrenta durante o ECS, assim como, expor a multiplicidade de momentos que o coloca em situações de enfrentamento das dificuldades didático-pedagógicas, linguísticas, sociais e educacionais.

Posicionamentos que ora situam o AP na condição de professor e ora na de aluno num constante vai e vem, principalmente durante o processo de ECS. Essas situações são consideradas aqui como parte da construção da identidade de professor de LI cuja condição híbrida parece ser potencializada durante o ECS.

Se no início do ano letivo, por exemplo, os APs apontaram um tipo de dificuldade e no final do ano letivo apresentaram uma nova postura, essa situação corrobora a ideia de que eles estão em processo de construção durante o ECS. Ressalta-se dessa forma a probabilidade de haver novas mudanças quando eles forem para a sala de aula, uma vez que novas dificuldades poderão surgir e exigirão novos posicionamentos. A questão, portanto, é o AP saber lidar com as complexidades da sala de aula, de si mesmo como AP de LI e construir novas formas de pensar o seu espaço na formação inicial, um espaço onde as posições ocupadas não são fixas e dependerão da complexidade vivenciada em cada situação.

A partir da junção das vozes dos APs, que apontou os problemas encontrados durante a regência, parece-me que há um ir e vir da posição do AP, pois ao mesmo tempo em que ele é o aluno que reclama a falta de tempo e a não fluência na LI, ele também se posiciona como o professor que sente as dificuldades de gestão de uma sala de aula devido à escassez de recursos, de tempo para preparação das aulas e das dificuldades inerentes à condição econômica da classe docente. Esse ir e vir a partir dos dados revela o deslocamento de posições dos APs. Nesse sentido, é interessante aqui retomar o excerto de AP9 que representa esse deslocamento:

Não sei se isso acontecia com os outros, mas comigo ficou bem claro assim. Que na universidade, cem por cento aluna. Lá fora, no meu trabalho, professora. Lá no estágio, enquanto tava eu e a turma, também professora. Agora, quando a minha professora tava na sala, daí eu voltava a ser aluna.
(AP9)

O uso de expressões como “na universidade”, “lá fora”, “no meu trabalho”, lá “no estágio”, “cem por cento aluna”, “professora”, “voltava a ser aluna”, apresenta um deslocando de tempo e de pessoa no qual o AP está envolvido. Esse deslocamento,

se pensado a partir de uma perspectiva binária, conforme parece revelar AP9, não permite muitas modificações na forma como o ECS tem sido conduzido, pois o AP poderá continuar posicionando-se ora como aluno e ora como professor sem questionar a relação entre essas identidades. No entanto, se entendermos esse deslocamento a partir da identidade híbrida, não se reconhece as identidades de aluno e de professor de LI como fixas e opostas. Sendo assim, no deslocamento dessas e de outras identidades do AP, as fronteiras entre aluno e professor se enleiam e o aqui e o lá fora tornam-se parte um do outro, “forçando uma visão que é tão dividida quanto deslocadora” (BHABHA, 2010, p. 30).

Na fissura dessa fronteira em que o AP de LI se encontra, a identidade híbrida se manifesta pelo questionamento de si e do outro. Na fissura, na identidade híbrida, não é a binaridade que é fortalecida, mas a hibridização dessa posição (pois mesmo na posição de professora AP9 diz sentir-se aluna. Isso revela um conflito de identidade devido à presença da professora orientadora). Isso implica na construção de uma identidade de AP de LI por meio do constante processo de significação dos sentidos dos conceitos de professor e de aluno de LI. A identidade híbrida pensada dessa maneira coloca em jogo uma forma de “reversão estratégica” (BHABHA, 1998, p. 8) que recusa a dominação por meio da manutenção de identidades fixas e discriminatórias da posição de aluno de LI e também de não nativo de LI.

A partir das manifestações dos APs durante a pesquisa percebe-se a constante relação entre os posicionamentos vividos na escola e na Universidade, posicionamentos relacionados tanto às dificuldades da posição de professor quanto a de aluno (o domínio de turma, a dificuldade de planejar, de “encaixar” o plano, o medo de não saber tudo, a falta de tempo, a ausência ou ineficácia dos recursos tecnológicos e a possibilidade de rejeição). Essas dificuldades apontadas pelos APs remetem-me novamente aos resultados da pesquisa realizada por Barcelos, Batista e Andrade (2004), as quais apontaram algumas dificuldades relacionadas à formação docente, entre elas, a mudança de postura do AP antes e depois do ECS (ou seja, num primeiro momento os alunos-professores assinalaram o desempenho,

a competência linguística e as falhas no currículo do curso⁷³ e num segundo momento mencionaram o “mercado de trabalho e as condições de ensino em escola pública”⁷⁴).

Nesta pesquisa os APs também mostraram posicionamentos diferentes em relação ao antes e depois do contato com o ECS, o primeiro estava relacionado aos medos e inseguranças com o desempenho linguístico e o segundo com questões didático-pedagógicas. Considerando as especificidades de cada pesquisa, resalto que essa alteração em relação à preocupação dos APs, do linguístico para o pedagógico, é analisada aqui como um processo de construção da identidade dos APs no qual tanto as questões linguísticas quanto as didático-pedagógicas estão em constante movimento. Essa movimentação das dificuldades dos licenciandos está relacionada à condição do AP como alguém que busca o seu espaço como professor da LI, ao mesmo tempo em que não deixa o seu espaço de aluno. Uma condição que enfrenta várias dificuldades, as quais agem diretamente no modo como o AP entende a sua posição na produção e disseminação do conhecimento, conforme poderá ser observado na apresentação da próxima microcategoria.

c) Microcategoria temática 3: As frustrações e as alegrias da regência de LI

Da mesma forma que os dados anteriores foram gerados a partir do levantamento das dificuldades enfrentadas pelos APs durante o ECS, eu perguntei aos participantes da pesquisa sobre os sentimentos vivenciados por eles durante o período da regência. Percebi a partir de alguns posicionamentos a busca pela aceitação, pelo reconhecimento da condição de professor dos APs junto aos alunos das escolas, à professora regente, à professora supervisora e até mesmo junto à pesquisadora.

Bem, se eu me encontrava nervoso antes do início da regência, em período posterior a todos os problemas que me ocorreram, certamente fiquei muito

⁷³ BARCELOS, BATISTA e ANDRADE, 2004, p. 21

⁷⁴ *Idem*, Op. cit., p. 21

mais apreensivo e preocupado com as aulas posteriores. Qual seria a visão criada pela professora regente sobre o papel que eu estava desempenhando como professor? E pela professora de estágio supervisionado? E por uma pesquisadora presente naquele dia? E os alunos, me viram realmente como um professor? É, de fato, uma situação muito complicada para um professor pré-serviço. (AP15)

No segundo semestre a experiência seria como professora, ao pensar em regência, eu sentia cólicas. Tinha medo, não sabia como iria ser. Se os alunos iam me aceitar. Se teriam dúvidas, afinal não tinha domínio do inglês e ainda tinha a insegurança de ser observada pela minha professora, pela professora regente, pelo meu colega, e ter a expectativa de 40 alunos. (AP13)

A preocupação e o medo dos APs são interpretados aqui como um desejo de que a aula ocorra sem falhas a partir da execução orquestrada das atividades propostas e da possibilidade de se ter uma sala de aula homogênea, sem problemas e sem surpresas, na qual os alunos correspondam positivamente às propostas de atividades (“por estarmos em constante avaliação não podemos nos permitir errar” (AP15)).

Assim, a partir das respostas dos APs ao questionário, conforme excertos a seguir, eu percebi que os sentimentos deles giram em torno tanto da frustração quanto da alegria quando a questão envolve o comportamento, a motivação e a participação dos alunos em sala de aula:

Frustração nas primeiras aulas devido ao comportamento dos alunos. Alegria, satisfação ao domar a turma conquistando o respeito não como um mero estagiário, mas professor responsável pela turma, além do bom aprendizado que eles adquiriram. (AP1)

Minha turma era simplesmente maravilhosa. Bons alunos, eles aprendiam rápido. Só me frustrei com um aluno, que respondia os exercícios em português. Conversei com a regente da turma, pois estava preocupada com o aluno, e ela me disse que ele era assim e não havia o que fazer. (AP3)

Frustração, porque os alunos não se mostraram motivados a aprender ou no caso realizar as atividades propostas mesmo atividades diferenciadas que foram trazidas para a sala de aula. (AP8)

O estágio de regência contribui para o enfrentamento de medos, receios e situações em sala de aula, e nos faz aflorar todos os sentimentos possíveis. (AP9)

Alegria porque a turma colaborou muito. (AP11)

Alegre quando os alunos estavam participando das aulas (na maioria das aulas). Frustrado quando alguns não faziam dever de casa. (AP12)

Frustração quando o material usado não funcionou, porém fiquei feliz quando o objetivo das aulas foi alcançado. E satisfeita com o resultado da aprendizagem da turma. (AP13)

Muitos alunos não fizeram o trabalho de conclusão da regência. Havíamos combinado um dia e um horário para realizá-lo, de modo extraclasse, e

muitos não compareceram, mostrando dessa forma uma falta de comprometimento para comigo o que me deixou frustrado. (AP14)
Conforme mencionado em exercício anterior, me senti um pouco decepcionado pela variedade de materiais que proporcionei aos alunos e alguns acabaram não se interessando. (AP15)

Analisando os trechos acima, entendo que os sentimentos podem estar relacionados a uma concepção de ensino na qual a aula não apresente falhas e à necessidade de “firmar-se” como professor. Esse firmar-se “professor” carrega ainda um conceito de docência fundada em uma perspectiva bancária de ensino, pois apesar da tentativa de posicionar-se de outra forma que não seja a de transmissor (como poderá ser observado na sequência), há referências no posicionamento dos APs que me levam a perceber que a concepção de ensino ainda é vista como transmissão de conteúdos e o professor como o responsável por essa transferência.

As alegrias e as frustrações apresentadas anteriormente nos excertos parecem estar diretamente relacionadas ao grau de participação dos alunos nas atividades desenvolvidas pelos APs nas escolas. As atitudes positivas dos alunos em relação às atividades propostas agem como um gatilho de *estímulo* para o AP na construção de uma identidade de professor, pois o AP fica alegre quando os alunos participam das aulas, alegre quando a turma colabora e alegre quando consegue “dominar” a turma.

Essas formas de manifestações dos APs demonstram uma relação entre um “bom” comportamento esperado dos alunos e o seu contrário, o qual trará tristeza e frustração quando o aluno não se comporta, não colabora, não participa. Quando o AP depara-se com atitudes contrárias à esperada e planejada por ele, com atitudes que prejudicam aquilo que ele entende como fundamental para que o ensino e a aprendizagem aconteçam, a frustração torna-se uma consequência e, diante disso, ele se desestabiliza.

No entanto, é necessário mais do que uma aula perfeitamente orquestrada, pois o AP precisa ter consciência de que no encontro com o *outro*, o planejado precisa ser replanejado na contingência da prática, assim, nesse sentido, “entre o eu e o Outro, o dentro e o fora, há sempre uma descontinuidade” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 31). Não há como prever a reação do aluno às atividades propostas, mas

durante a execução do planejado o AP precisa estar preparado para refazer sua aula e reelaborar as atividades. Se o AP não estiver preparado para improvisar e lidar com a instabilidade da sala de aula e até mesmo com a multiplicidade das identidades na construção de si mesmo, bem como com a identidade do outro, ele poderá enfrentar dificuldades para desempenhar sua atividade profissional e também para compreender as complexidades da vida na pós-modernidade.

Os sentimentos de alegria, frustração, incerteza e medo, apontados pelos APs, estão diretamente relacionados a uma forma específica de interpretar as coisas a nossa volta, isto é, a partir de pressupostos, valores e crenças em relação ao que é uma língua e sobre o processo de ensino e aprendizagem (JORDÃO, 2006). Dessa forma, é preciso que eles sejam expostos a diferentes concepções de língua, ensino e aprendizagem para que possam preparar-se para lidar com um mundo em um complexo processo de mudança social, cultural, política e tecnológica. Esse estar preparado envolve muito mais do que fazer um plano de aula adequado e ter tempo suficiente para preparar uma aula, envolve o entendimento de si mesmo e dos outros inseridos em uma sociedade que se revela dia a dia, desafiadora, incerta e que exige atitudes e posicionamentos.

O ensino no mundo globalizado, a partir da perspectiva dos estudos póscoloniais, especificamente das influências do pós-estruturalismo e da pós-modernidade na educação, apresenta-se com novas possibilidades de se pensar e agir nesse mundo. Dentre as possibilidades que se apresentam é importante que a sala de aula não seja percebida a partir de um conceito único de língua, de ensino e de aprendizagem, baseado na constante reafirmação das grandes narrativas (LYOTARD, 2009), mas que a produção do significado do mundo a nossa volta mais do que uma realidade observável e comprovável possa ser questionada pelo posicionamento constante e inquieto sobre a produção das verdades (FOUCAULT, 1996). Além disso, que os conceitos de ensino, de aprendizagem e de língua possam ser revistos, repensados e reelaborados para além da sala de aula que perpetua uma situação binária do aluno passivo e do professor ativo. Trata-se aqui de um ensino que extrapola a perspectiva de transmissão de conhecimento e

constrói novas formas de lidar com um mundo guiado por sujeitos conectados tecnologicamente, por fronteiras abertas e pela desestabilização da identidade.

Uma visão unilateral de lidar com o conhecimento pode trazer consequências para a vida do futuro professor no modo como ele lidará com as experiências de vida na docência ou fora dela, as quais envolvem alegrias e frustrações e afetam também a relação de AP com o ensino de LI, conforme a próxima categoria a ser discutida mostrará.

d) Microcategoria temática 4: A relação do AP com o ensino da LI

Os alunos-professores também falaram sobre os sentimentos vividos durante o ensinar a LI. Acredito que os sentimentos relacionados à regência, analisados anteriormente, são complementares aos sentimentos mencionados pelos APs em relação ao ensino da LI. A partir da fala dos APs, percebe-se que o ato de ensinar a LI está relacionado aos sentimentos de:

Alegria talvez, certa satisfação quando os alunos aprendem e o pouco que conseguem se comunicar na língua estrangeira que foi ensinada é gratificante. (AP1)

Quando os alunos aprendem traz um sentimento de dever cumprido.

Quando os alunos não aprendem já traz um sentimento de frustração. Se o aluno não consegue aprender eu não soube ensinar. (AP8)

O sentimento mais sincero que o ensino de LI traz é você poder passar conhecimentos e adquiri-los numa relação de troca. (AP9)

Alegria. Adoro ensinar LI, adoro a troca de conhecimentos. (AP11)

Eu gosto muito de lecionar. Me sinto bem em sala de aula durante as atividades quando há interação, dúvidas. (AP12)

Medo de errar e ser questionada. Não saber o que perguntam. (AP13)

Alegria por ver resultados positivos no aprendizado do inglês por muitos alunos. Frustração por às vezes não conseguir atingir algum aluno de uma forma mais significativa. (AP14)

(...) o ensino é na verdade uma construção em que professor e aluno trocam informações e juntos quebram barreiras sociais. Em meu caso, me sinto muito feliz em lecionar o inglês. (AP15)

O interesse aqui não é analisar os sentimentos, mas compreender a relação dos APs com o ensino e, conseqüentemente, com a aprendizagem da LI. A partir dos dados observados acredito que os sentimentos dos APs em relação à experiência de ensino da LI estão ligados à concepção e às crenças que carregam sobre língua,

ensino e aprendizagem. Nesse sentido, presume-se a partir dos excertos que o ensinar a LI é regido pelo menos por duas concepções: uma concepção de ensino e aprendizagem como transmissão do conhecimento e uma concepção de ensino e aprendizagem como troca de informações.

Na primeira concepção, entendo que a relação entre aluno e ensino de LI é enquadrada em uma forma de “positivismo educacional” (TADEI, 2000) e de repetição de velhas narrativas, isto é, nestas duas formas o que está em jogo é a constante reelaboração e a reafirmação das narrativas educacionais que há tempos regem o modo como o ensino é conduzido nas escolas. O AP relaciona os sentimentos de alegria, insatisfação ou frustração a um sistema de “distribuição e entrega”, no qual a relação entre o que o professor e o aluno fazem conecta-os a um tipo de troca, ou seja, aquilo que o professor distribui ou entrega ao aluno está proporcionalmente ligado com o que ele deve receber em troca. Dessa forma, se o professor apresenta uma determinada atividade que não é (ou é) correspondida pelo aluno, seja por meio de “resultados positivos”, por uma demonstração de interesse, ou então se o aluno mostra-se motivado a fazer as atividades, o AP fica frustrado ou alegre.

Os posicionamentos dos APs interpretados por expressões como “passar o conhecimento”, “resultados positivos”, “dever cumprido”, remetem-me a uma “conceituação do conhecimento enquanto algo a ser transmitido, entregue, transferido” (TADEI, 2000, p. 28). Embutida na concepção de transmissão de conteúdos está também a ideia de um modo de ensinar que se responsabiliza por retirar o cidadão da ignorância que o separa da cidadania e o deixa na marginalidade do conhecimento; assim, a escola tem o papel de transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. Nessa concepção, o professor é o principal responsável pela construção dessa obra como o transmissor da verdade universal e o aluno assume o papel de receptor deste conhecimento (SAVIANI, 1985).

Ao conduzir o aluno na aprendizagem o AP sente “o dever cumprido” com a nação e com os marginalizados, além disso, “passar o conhecimento” para outro transforma-se no que há “de mais sincero” a ser feito pelo outro. A partir desta

concepção de ensino e aprendizagem o AP sentirá a satisfação, a felicidade e a alegria da doação para o outro. Da mesma forma, o AP tem sentimentos contrários, frustra-se, fica triste e insatisfeito quando não consegue perceber a aprendizagem por parte do aluno a partir das crenças que o AP tem do que sejam evidências de aprendizagem. A satisfação do dever cumprido é analisada aqui a partir da perspectiva de que transmitir o conhecimento e verificar que ele foi assimilado pelos alunos, por meio das atividades propostas, revela que o planejamento das aulas foi bem sucedido porque pressupõe que houve aprendizagem. Durante as aulas na Universidade, no decorrer das regências e na análise conjunta dos relatos dos APs há, em alguns momentos, uma relação direta entre o ensinar (por meio de atividades) e o aprender (por meio das respostas positivas às atividades).

A ideia de cumprir o dever, nessa relação, pode estar pautada no fato de que AP planeja apenas oito horas de atuação e nesse tempo ele precisa provar que é capaz de fazer o aluno aprender, não há tempo suficiente para que ele planeje o processo de aprendizagem por um período mais longo prazo, é preciso que haja uma resposta rápida às atividades pelo aluno. A ideia de transmissão de conteúdo e do aluno como depositário do conhecimento parece fluir durante o período de regência. É preciso considerar ainda que o sentimento de satisfação de cumprir o dever, por parte do AP, não deve ser comparado com a de um professor experiente, afinal eles ocupam posicionamentos diferentes no processo de ensino e aprendizagem.

Na segunda concepção, o ensino e a aprendizagem são concebidos como uma troca de informações entre aluno e professor. Essa concepção pode ter sido construída pelo AP a partir de uma ideia de que “a gente precisa saber inglês pra se comunicar” (AP11). Uma concepção que pode ser observada com mais clareza nas falas de AP3 e AP11 a seguir, quando se manifestaram sobre a importância de ensinar e de saber a LI nas escolas de ensino Fundamental e Médio.

As pessoas têm bastante contato com coisas em inglês, então, eu acho que, sei lá. (AP1)

...o mundo tá cada vez mais globalizado, a gente precisa de uma forma de se comunicar com as outras pessoas e, infelizmente, hoje, quem não sabe inglês já sai perdendo, já fica pra trás, eu acho. (AP3)

Eu acho que é pro aluno conhecer novas culturas, outro idioma, isso é uma coisa, pelo menos assim, que foi pra mim. (AP8)

... eu acho que o saber inglês hoje, não é questão de luxo. É necessidade mesmo. Acho que o mundo, é... você vai entrar naquela questão de globalização, né? (...) Então, acho que o saber inglês é, justamente, isso, pra que as pessoas comecem entender certas coisas, né? (AP9)

Pra aprender a se comunicar, pra aprender a escrever. (AP11)

O inglês está presente na vida dos alunos. (AP12)

...acho que tem muitos motivos. Um, por exemplo, seria essa cobrança da sociedade que queira ou não queira tem. Então, esse tipo de... por causa que tá vindo, muita coisa é (::) é (::) vamos dizer assim, a LI se tornou, tipo, como é que eu vou dizer ..., ela é, não é bem universal, mas você consegue, como é que eu vou dizer (+), é, você consegue estabelecer um contato com diferentes culturas, né? Porque ela tá, tipo, tem, por exemplo, tem uma pessoa que tem uma língua lá que, como é que eu vou explicar, não consigo explicar isso. (AP13)

...o inglês, hoje em dia, é o idioma universal, considerado universal, né? Então, por exemplo, pra qualquer emprego já tão exigindo pelo menos o nível básico de inglês. E, até pra, não sei, por motivos culturais também, acho que é bom conhecer a cultura dos outros, como falaram numa das aulas que, pra você conhecer tua própria cultura, precisa conhecer a cultura do outro também, né? (AP14)

...através da LI, eu consigo proporcionar ao aluno o ensino sobre outra cultura... (AP15)

Para os APs, a importância de ensinar a LI está relacionada às possibilidades que essa língua dá ao aluno de conhecer outra cultura, outro idioma. Além disso, por ser “o idioma universal” (AP14) e devido à cobrança da sociedade, o inglês é necessário, mesmo que seja em nível básico, para “qualquer emprego” (AP14). Os APs entrevistados apresentam várias justificativas para a importância de saber e de ensinar a LI relacionadas à expansão desta língua no mundo, à globalização, ao *status* do inglês como a língua da comunicação mundial, ao uso desta língua para o contato com novas culturas e à possibilidade de ascensão social.

A influência da LI atingiu um nível de expansão mundial que extrapolou o que a limitava às colônias britânicas, fazendo surgir também o *Inglish* (inglês da Índia), *Singlish* (inglês da Singapura) e também o *Franglais* (inglês da França) e o *Denglish* (inglês da Alemanha) (KUMARAVADIVELU, 2003b, p. 540). Dessa forma, para os APs, ensinar essa língua no ensino Fundamental e Médio é importante para que o aluno brasileiro tenha possibilidades de entrar em contato com um mundo globalizado, “para não sair perdendo” e “nem ficar para trás” (AP3).

Essa visão do inglês globalizado pode ser percebida também nas contribuições dadas pelos APs a respeito do espaço que a LI ocupa no currículo das escolas públicas. Essa contribuição ocorreu quando lhes perguntei sobre os argumentos que usariam para defender a permanência da LI na grade curricular das escolas públicas, caso fosse necessário. Nas respostas produzidas por eles percebe-se a relação entre globalização e comunicação:

O inglês é falado por grande parte do mundo e estamos em contato direto com a língua, seja na TV, internet, jogos, músicas, negócios. É uma característica que nos diferencia em referência a alguém que não sabe ao menos o inglês básico. (AP1)

Em um mundo globalizado, a LI é imprescindível. (AP3)

...acredito que o inglês além de uma formação profissional contribui muito para uma pessoa que sabe falar inglês no trabalho. O inglês também contribui para a formação como pessoa. (AP8)

Eu defenderia de forma a tentar convencer conselhos, secretarias, entre outros órgãos de que é importante ensinar essa língua não só para a comunicação, como pra vivência de mundo. (AP9)

O ensino de LI é importante, pois estamos inseridos na globalização e a comunicação é essencial. (AP11)

O inglês, sem dúvidas, é a língua do mundo. Está em todo lugar e influencia muito no conhecimento de mundo e do ser humano. (AP12)

Conhecimento de mundo. O inglês torna o mundo mais acessível, pois a maioria tem o inglês como 2º língua. (AP13)

Que o inglês se torna cada dia mais necessário em nossas vidas; que através dele temos acesso a diferentes culturas; e etc. (AP14)

A necessidade pela comunicação é inata ao ser humano, sendo que a língua utilizada universalmente para tal finalidade é o inglês. (AP15)

Para os APs, portanto, o inglês como a língua da comunicação mundial permitirá ao aluno o acesso a um mundo de possibilidades que são imprescindíveis para a formação pessoal e profissional. É importante registrar que palavras como “imprescindível” (AP3), “importante” (AP9), “acesso” (AP14), “nos diferencia” (AP1) e “contribui” (AP8) são usadas para justificar a permanência dessa língua no currículo.

Certamente, não reduzo a relação dos APs com o ensino da LI apenas à necessidade de comunicar-se, no entanto, é preciso considerar que o AP ao mencionar que a LI propicia o “acesso a diferentes culturas”, “contribui para a formação como pessoa” e propicia “vivência de mundo”, está justificando a permanência da LI na grade curricular, principalmente devido à globalização e a posição do inglês como a língua do mundo, língua universal. Nesse tipo de

justificativa percebe-se também que o motivo de ensinar e de saber inglês para o AP está relacionado principalmente à globalização e a necessidade de comunicar-se. Para ter acesso a esse mundo globalizado, segundo a interpretação que faço da análise dos dados, é preciso saber a LI e uma forma de aprendê-la tem sido pela transmissão de conteúdos. Essa concepção de ensino ainda é muito forte nas universidades e consequentemente nas escolas, mas não é a única como pode ser observado a seguir.

Antes de concluir a discussão sobre essa microcategoria vale destacar aqui que as concepções de ensino e de aprendizagem interpretadas por mim, a partir dos excertos, mostram apenas uma das muitas possibilidades de analisar as respostas dos APs e, a partir da minha análise, entendo que eles estão construindo um modo próprio de compreender o ensino e a aprendizagem durante o ECS, a influência da LI na escola e fora dela. Isso faz parte da “identificação”, da construção do professor de língua e, nesta construção, conceitos novos e antigos seguem entrelaçando-se, hibridizando-se, reconstruindo-se ou até mesmo enraizando-se. Esta “identificação” pode também ser observada quando os APs manifestam-se sobre o conceito de ensinar e parecem ter dúvidas sobre o que realmente isso significa. Para os APs o significado de ensinar uma LI parece, a priori, diretamente relacionado às concepções de ensino e aprendizagem já discutidas. No entanto, juntando a fala de AP15 de que “o ensino é na realidade uma construção” às falas dos APs abaixo, nota-se uma ideia de ensino que, embora ainda não possa ser definido por AP, vai além da troca e da transmissão de conhecimentos:

...não é só transmitir o conhecimento, é interagir, trocar experiências, instigar o aluno a aprender. Não só trazer tudo pronto pra ele. Eu acho, assim, que você tem que tornar aquilo [o que está sendo ensinado] tão interessante que ele tenha vontade de ir atrás por conta própria, pra aprender mais e não que fique só com aquilo que você passa pra ele. (AP3)
 (...) seria você passar alguma coisa. Assim, um determinado conteúdo, mas não só falar pra pessoa “é assim e pronto”. Você tem que explicar o porquê e também fazer a pessoa pensar por si mesma e, de repente, decidir se é isso ou aquilo, se não é aquilo ou é. É complexo, difícil responder. (AP8)
 ...é mais, mais do que transmitir o conhecimento, é você não só fazer o teu aluno, digamos, assim, escrever, ler, essas coisas básicas que a gente tem no ensino, mas é fazer ele pensar, criar cidadão, né, fazer ele refletir pro mundo. Eu acho que, assim, ensinar é abrir a mente do teu aluno, né, não só jogar conhecimento, dizer que eu sei. Mas, é, você, é um, um, digamos,

assim, é você preparar ele pro mundo, né. (...) acho que o preparar pro mundo, acho que seria assim, na minha opinião, no meu ver é trocar experiências porque você não deve, também, digamos assim, é, como é que posso dizer, você não deve negar o fato que o teu aluno também tem alguma coisa pra te ensinar, né. Então, esse preparar pro mundo que eu digo é trocar as experiências. Então, eu acho que ele também tem alguma coisa pra te dizer, não é porque ele é jovem, porque ele é pequeno, que ele não tenha experiência. Pode ser que ele tenha uma experiência que você nunca teve. Então, esse preparar o aluno é trocar experiência. (AP9)

Há, nos conceitos sobre ensinar dos APs, uma tentativa de pensar o ensino além da ideia de transferência do conhecimento, pois o entendem também como interação e diálogo. Conforme os excertos acima, os APs não se posicionam como quem consegue definir o que é ensinar, mas sim como alguém que está refletindo sobre isso durante o ECS (ou que foi levado a pensar por intermédio da pesquisa). Nessa reflexão o AP percebe (depois do ECS) que o diálogo na sala de aula pode contribuir de forma positiva para que a aprendizagem aconteça. Ao pensar no diálogo os APs podem estar a caminho de uma nova concepção de ensino baseada na construção social do significado. Nessa concepção, o significado das coisas não está fixado nos textos, nas palavras, mas é produzido sócio historicamente e é institucionalmente e culturalmente localizado (MOITA-LOPES, 1994). Essa concepção tem como consequência entender que a língua não é um sistema,

a língua não é percebida como um código a ser decifrado, um emaranhado de pistas que devemos investigar. Ao invés de mediar nossas relações com o mundo, num mundo supostamente transparente e neutro, a língua *constitui* nosso mundo, e não apenas o nomeia. (JORDÃO, 2006, p. 7).

Se o significado das coisas ao nosso redor não é fixo, não se pode então transmiti-lo como se assim o fosse. É nesse sentido que as concepções de ensinar e aprender dos APs podem estar em processo de redefinição, um processo que não finalizará com o término da graduação, pois o conhecimento está constantemente mudando e fazendo com que antigos conceitos sejam transformados sem nunca deixarem de constituir, de fazer parte de um novo conhecimento. Os APs, por meio da construção do significado no contato com o *outro*, estão em constante aprendizagem, sendo modificados, hibridizados e transformados mesmo que não percebam isso.

A partir das concepções dos APs sobre o que é ensinar e aprender, acredito que eles compreendem a complexidade do que é construir-se professor diante das dificuldades que enfrentam na regência. Ao perceberem-se em diferentes situações durante o ECS e não encontrarem respostas para sanar os problemas vividos, eles vivem a experiência do hibridismo reduzida à binaridade: ora aluno, ora professor, ora o português brasileiro, ora a LI, ora aqui (Universidade), ora lá (escola).

Isso significa que há tanto para ser percebido e vivido pelo AP num espaço tão curto de tempo que ele por si só não tem condições de dar conta da abrangência da complexidade que a formação de um professor de uma LI nos tempos atuais exige. Assim, durante o curso, o AP ao mesmo tempo em que é levado a posicionar-se apenas como aluno (mesmo nas situações de experiência nos estabelecimento de ensino) sem a possibilidade de discutir profundamente seus conceitos de ensino e aprendizagem, também se deixa levar apegando-se aos conceitos já construídos na tentativa de superar uma fase de contradições e de aquiescências, sem muitos riscos e próprio de um ECS visto como em treinamento.

O ECS, portanto, envolve diferentes momentos de enfrentamento e questionamentos em torno das dificuldades didático-pedagógicas, linguísticas e conceituais que o AP vive. Nessa experiência de enfrentar a si mesmo por meio das concepções em revisão ou da possibilidade de cristalização e de enfrentar o outro na construção de uma identidade de professor de língua, o AP questiona a formação docente e assinala alguns problemas relacionados a ela no interior do curso de Letras-Inglês. É sobre as dificuldades vivenciadas pelos APs no curso de Letras-Inglês que discutirei a seguir:

5.2.2.2 Macrocategoria temática II: Os posicionamentos dos alunos-professores no curso de Letras-Inglês durante o processo de formação docente.

Na macrocategoria relacionada aos posicionamentos dos APs no curso de Letras-Inglês, enfatizo as relações do AP com a escola e com a Universidade,

observando os diferentes posicionamentos tomados por ele. Nesse sentido, a vivência do AP é interpretada aqui a partir de uma ideia que é a princípio de oposição, pois ele ainda vê a Universidade como o lugar da teoria e a escola como o lugar da prática, sendo assim, conforme a discussão a seguir, ele posiciona-se como aluno na Universidade e como professor na escola.

a) Microcategoria temática 5: ECS e matriz curricular

O AP ao passar pelo ECS vive as dificuldades do contexto escolar e isso faz com que ele reavalie o curso de Letras-Inglês. Essa reavaliação não está direcionada apenas ao âmbito da regência, mas também à forma como a matriz curricular está organizada. Essa posição avaliativa sobre o curso pode ser observada a partir dos relatos dos APs quando perguntei-lhes se haveria necessidade de modificações no Curso de Letras (grade curricular, recursos humanos, recursos físicos) para que a experiência da regência de classe apresentasse melhores resultados. Em relação a isso os APs argumentaram que:

A LI deveria ser dividida, por exemplo, matérias específicas para *listening*, *speaking*, para colaborar com o nosso estado de aprendente qualificando assim o lado que passamos a ensinar. (AP1)

Deveríamos ter mais prática de ensino desde o 1º ano. Aprendemos muitas coisas, mas não como ser professor. Isso faz falta na regência. (AP3)

Acredito que toda a preparação que é feita na disciplina de estágio no 3º ano deveria ocorrer antes, para que no 3º ano os alunos já estivessem mais preparados para a regência. (AP8)

Acho que deveria usar somente inglês nas aulas. Há colegas que não conseguem nem fazer uma apresentação de si mesmos direito. (AP10)

Gostaria que a prática fosse desde o 2º ano e que a pesquisa tivesse um foco maior, senti necessidade da disciplina de metodologia científica. (AP11)

O estágio deveria ser uma matéria separada das demais. Os alunos deveriam realizá-lo somente após ter concluído as demais matérias. Dessa forma tiraríamos um melhor proveito dele, pois não teríamos mais nada com o que se preocupar além dele. (AP12)

Acredito que deveria ter um número maior de aulas de inglês para aprender o básico, afinal outros cursos da Universidade ensinam desde o básico. Sendo assim no final do curso todos teriam fluência na língua. (AP13)

Por se tratar de um curso que forma docentes acredito que deveríamos ter contato com as escolas desde o primeiro ano do curso de Letras. (AP15)

Os posicionamentos dos APs em relação às modificações do curso de Letras apresentam novamente questões relacionadas à formação linguística e didático-

pedagógica. É visível nas falas dos APs o desejo de um contato maior com a LI em sala de aula na Universidade, o desejo da fluência por meio do aumento do número de horas de aulas para aprender “o básico”, do uso “somente” do inglês nas aulas e ainda da necessidade de dividir a disciplina de LI em habilidades (*listening, speaking, writing e reading*). Os APs 1, 10 e 13 posicionam-se mais preocupados com o aprofundamento na aprendizagem e no uso da LI e para eles, portanto, para melhorar a regência é preciso usar mais o inglês na Universidade.

Em relação ao desenvolvimento didático-pedagógico, conforme apontam os AP3, AP8, AP11, AP12 e AP15, o ECS ou a preparação para vivenciá-lo deveria ter mais espaço no curso. Por meio de posicionamentos como: “deveríamos ter mais prática de ensino desde o 1º ano”, “a preparação que ocorre no estágio deveria ser feita antes”, “gostaria que a prática fosse desde o 2º ano”, “o estágio deveria ser uma matéria separada das demais”, “deveríamos ter contato com a escola desde o primeiro ano”, os APs revelam que a forma como a estrutura curricular está configurada não proporciona tempo suficiente durante o curso para que ele possa viver com mais intensidade a sala de aula ou as situações que os colocam na posição de professor de LI.

É relevante mencionar aqui que as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação alertam exatamente para essa possibilidade, ou seja, para que a prática como componente curricular ocorra nos cursos de graduação e não limite o estágio ao lugar de aplicação da teoria (Parecer CNE/CP 9/2001). Nesse aspecto, a concepção de prática dada pelo parecer visa uma perspectiva mais ampla na qual a dimensão do conhecimento, que envolve a formação, esteja presente em todos os momentos do processo, inclusive no estágio e não reduzido a ele.

De acordo com os APs, apesar de o estágio ocorrer na segunda metade do curso, conforme sugestão da CNE/CP 09/2001, ainda não é o suficiente para quebrar a oposição teoria e prática, assim como não é suficiente para que o AP sinta-se mais confiante para posicionar-se como professor da LI. A forma como o estágio está configurado na grade curricular parece refletir a forma como essa etapa da formação é concebida, ou seja, o ECS ainda configura-se a partir de um desempenho técnico como uma forma de cumprir a última etapa necessária para

adquirir um diploma ou ainda como um lugar de aplicação de teoria (PIMENTA, 2001).

Diante dessa situação complexa, os APs não discutem as condições que a matriz curricular oferece para a sua formação profissional e procuram adequar-se a elas posicionando-se conforme as exigências do curso, ou seja, momentos que ora solicitem dele a posição de aluno e ora a de professor, ora a de falante de inglês e ora de falante do português brasileiro, isso sem assumir uma posição crítica em relação ao curso (certamente que as relações de poder envolvidas no contexto universitário precisam ser consideradas. A questão aqui é a possibilidade de ação ativa que o AP precisa ter em relação a sua posição como AP e como futuro professor).

Da mesma maneira que os APs procuram posicionar-se de acordo com as situações vivenciadas, buscam também, dentro dessa estrutura de poder, construir uma identidade de professor de LI assumindo efetivamente a identidade de aprendiz. Nesse sentido, essa busca pela identidade de professor falante de inglês é aparentemente sofrida por fixar o AP na posição de aprendiz e depositário de teorias. Essa busca é assim qualificada porque os APs vivem as restrições que a matriz curricular oferece sem as possibilidades que esse momento da formação pode oferecer. Uma das possibilidades poderia dar-se por meio de uma prática que proporcionasse aos APs situações variadas e efetivas de experiência profissional em ambientes educacionais, conforme sugere as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação, vivenciada ao longo de todo o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional (PARECER CNE/CP 9/2001).

O ECS na matriz curricular é ainda percebido, a partir dos excertos acima, como o lugar da prática. Esse tipo de concepção contribui para que o AP cobre do curso uma formação docente sob o ponto de vista totalizante (“aprendemos muitas coisas, mas não como ser professor”), como se houvesse um modelo pronto sobre a ação em sala de aula ao invés de uma formação contínua que busca articular o saber e o fazer ou o fazer e o saber.

O desejo de mais conhecimento da LI e de uma preparação mais efetiva para a regência é uma informação importante passada pelo AP, pois mostra que há a necessidade de repensar o estágio e a prática como essenciais na construção da identidade de professor de LI. A essência da prática e do ECS que envolvem o curso como um todo, está justamente na ideia de que a dominação da teoria sobre a prática, conforme aponta o próprio parecer, seja desestabilizada por uma ação que ocorra no intervalo dessas duas posições e quebre a hegemonia que as governa. A concepção de que é preciso mais língua (teoria) para melhorar a regência (entenda-se aí a prática) envolve a ideia de que uma vem antes da outra e de que elas não são socialmente situadas e construídas uma em contato com a outra.

A forma como o AP concebe as relações entre teoria e prática (saber a língua e ensiná-la), reflete na forma como ele se posiciona como aluno e como professor, esse reflexo poderá ser percebido na microcategoria temática a seguir.

b) Microcategoria temática 6: A relação APs-Universidade-escola

É possível perceber novamente nos excertos a seguir a oposição entre teoria e prática, aluno e professor, ao mesmo tempo em que percebo também a possibilidade do *terceiro espaço*, do *in-between*, pois se o AP de LI está aprendendo a LI na Universidade e ensinando-a na escola, ele também está constantemente envolvido pelo português brasileiro (conforme excertos que apontam o uso do pt-BR durante o estágio). O AP de LI é tanto um quanto o outro, e conseqüentemente algo diferente de um e de outro. Ele está vivenciando momentos de uso da LI e do PB, ou pelo menos, sendo afetado por esta situação.

As oposições construídas pelos APs podem ser percebidas nos excertos abaixo, nos quais são apresentadas as opiniões dos licenciandos sobre os posicionamentos que ocupam na Universidade e na escola. Essas oposições são discutidas a partir das respostas que os APs deram ao serem indagados sobre o papel que desempenham na escola e na Universidade durante o ECS:

Aprendente como todo ser humano. Na Universidade estamos acrescentando nosso conhecimento de inglês por nos ser permitido um contato com a língua em outras disciplinas, sermos orientados como futuros profissionais para poder passar isso adiante. (AP1)

Ao mesmo tempo em que estou aprendendo também estou ensinando, o que é muito gratificante. (AP3)

Acredito que seja conseguir aprender ao máximo, para que possa me tornar um excelente professor... (AP8)

O meu papel é o de transformar a teoria ensinada em processo criativo de trabalho que atraia os alunos durante a regência e os faça participar. AP9

O meu papel na Universidade é ser aprendente, é aprender a teoria e colocar em prática na escola como ensinante. (AP10)

Captar o máximo de conhecimento para poder realizar um bom trabalho. (AP11)

Na Universidade estou aprendendo a ser professor, na escola ensinando a língua. (AP12)

Papel de um aprendente-ensinante dedicado a sempre aprender coisas novas e disposto a mudar suas crenças de ensino se estas mostrarem-se ineficazes e obsoletas para a nova geração de alunos. (AP13)

Explorar na Universidade juntamente com professores e colegas a experiência individual de cada AP no momento em que atuam nas escolas. (AP14)

Na análise que faço dos dados, entendo que alguns APs (3, 10 e 12) posicionam-se como aprendizes de LI na Universidade e como ensinantes da LI na escola, pois segundo os dados acima, o papel exercido por AP3, AP10 e AP12 durante o ECS é o de aluno, de aprendiz de LI quando está na Universidade, e o de professor, de ensinante de LI quando está inserido na escola.

Não se pode negar que a estrutura curricular produz esse tipo de binaridade que posiciona o licenciando como aluno, como aprendiz da língua durante grande parte do curso e somente no final na graduação coloca-o para vivenciar a posição de professor. É preciso considerar também que apesar de o licenciando posicionar-se ora como aluno e ora como professor, ele vive sob o poder da hierarquia própria da estrutura escolar, pois pode ser “punido” caso não siga as regras estabelecidas (regulamentos, números de aulas de observação, de regência, planos de ensino, entre outros). Além disso, ele não deve, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, assumir o papel de professor sem estar sob a responsabilidade de um profissional já habilitado e experiente. No entanto, segundo as mesmas diretrizes, ele precisa ter a experiência de vivenciar o papel de professor com o objetivo de “verificar e provar (em si e no

outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência”. (CNE/CP 28.2002, p.12).

Diante destas posições assumidas e/ou impostas, o AP vive ora de um lado da fronteira, ora do outro ou ainda na fronteira equilibrando-se ou tentando se equilibrar entre uma identidade e outra. Essa fronteira, em princípio, separa uma identidade de outra. No entanto, a proposta deste trabalho de pesquisa consiste em pensá-la de forma diferente, ou seja, como espaço que não divide e tampouco separa, mas que propicia ao AP um ir e vir, um terceiro espaço, uma identidade híbrida que funciona como um momento ativo de resistência e confronto não apenas contra os problemas que envolvem a posição de aluno e de professor pela busca efetiva por uma formação inicial linguística e didático-pedagógica, mas como uma forma de posicionamento político que age questionando o currículo, a formação e o espaço da própria LI no contexto educacional.

Quando me refiro à LI no âmbito educacional estou referindo-me a um sentido dado pelo licenciando ao papel que exerce na Universidade e na escola, na posição de AP, como uma questão que envolve mais do que as dificuldades vividas em termos didático-metodológicos (LEFFA, 2005, p. 203). Quero com isso enfatizar que a posição que o AP diz assumir durante o ECS precisa ser ampliada e percebida também em termos políticos cujas preocupações sejam direcionadas para questões que extrapolem o didático-metodológico.

Uma posição ampliada e percebida em termos políticos significa dizer que o AP precisa expandir as concepções de ensino e aprendizagem e até mesmo a de língua, ainda ligadas à ideia de repasse do conhecimento (AP1), de transformar a teoria em prática (AP10), do conhecimento para o trabalho (AP11) e do aprender a ser professor (AP12). Também é necessário que questionem o tipo de LE que um aluno de uma determinada comunidade deveria estudar, o porquê da priorização de uma LE e da marginalização de outras e, principalmente, as formas de colonização mental a que são submetidos o discente e o docente ao estudar uma LE.

Estes questionamentos podem levar o AP e também o professor de LI a pensar e a repensar a função da LI no Brasil, uma função que não se limite à preparação para o trabalho pela promessa de ascensão social, mas que seja

ampliada e contemple também a valorização das trocas culturais pela possibilidade de construção e negociação de novos sentidos.

Os papéis atribuídos aos professores de LI, apresentados anteriormente, revelam posturas diferentes no direcionamento da sala de aula, na educação geral e na transformação do aluno e do professor. Em todos os papéis apontados há um tipo de ação específica que informa a postura do professor em sala de aula. No que se refere ao AP de LI, no contexto desta pesquisa, é ainda visível por meio dos excertos apresentados um papel que representa uma prática tecnicista (“aprender o máximo, para ser um excelente professor”, “meu papel (...) é aprender a teoria e colocar na prática na escola”, “na Universidade eu aprendo a ser professor e na escola eu ensino”).

Esse papel ou essa posição fixa de aluno reafirmada pelos APs durante praticamente todo o processo de ECS reforça a ideia de que eles partilham entre si uma perspectiva imutável da identidade, a qual é reforçada durante o processo de formação. Ao assumir a posição de aluno ou experienciar a posição de professor, os APs buscam pela originalidade destes posicionamentos e parecem objetivar a captação de todos os acontecimentos que reforcem essa busca para mais tarde, após licenciados, aplicarem o que aprenderam sem problematizar qual o lugar que assumem na qualidade de aluno-professor de LI mesmo já profissionais.

A estrutura do ECS, a forma como ele é efetivado na matriz curricular e como ele tem sido conceituado pelos professores universitários, a partir de uma “concepção dominante (...) que segmenta o curso em dois polos isolados entre si”, um que supervaloriza os conteúdos teóricos e outro que supervaloriza o fazer pedagógico (CNE/CP9/2001, p. 22), pode perpetuar o posicionamento de AP nesse espaço binário. A manutenção desse *status quo* pode impedir que os APs se revelem, manifestem seus medos e receios, frustrações e desejos (exceto em momentos como esse, de pesquisa) e não se sintam suficientemente desafiados pela condição *in-between* em que se encontram a fim de exporem as dificuldades do (não) domínio da LI ou mesmo da não problematização destas questões na sala de aula. A condição hierárquica na qual AP está inserido, seja em relação às normas que regem o ECS ou seja em relação a um (não) domínio da LI que propaga a ideia

de uma cópia fiel do falante nativo, impede o AP de uma atitude de negociação política do seu espaço como AP brasileiro de língua inglesa.

Essa negociação política tem um sentido amplo se interpretado a partir da perspectiva da teoria de Bhabha, isto é, devido à posição ocupada pelo AP na condição de aprendente e ensinante de uma língua outra, diferente da sua, ele não vive um “processo de reinscrição e negociação - a inserção ou intervenção de algo que assume um significado novo - [que] acontece no intervalo temporal situado no entremeio do signo (...)” (BHABHA, 1998, p. 266), ele posiciona-se como aluno que demonstra, caso não seja provocado, os significados que constrói apenas a partir dessa posição. Ele parece aceitar um conceito de aluno e mesmo de professor transparente, direto, claro. O fato de não viver essa reinscrição de uma forma mais contundente, não permite também que novos significados possam ser construídos em relação à LI e a sua identidade como aluno e professor durante o ECS. A necessidade da reinscrição e da negociação ocorre pela possibilidade de interromper o fluxo sincrônico do símbolo a fim de perceber o poder de elaborar através do entretempo agências novas e híbridas (BHABHA, 1994, p. 192). Ou seja, a representação das coisas que está ao nosso redor, tida inicialmente por uma relação direta entre a imagem e a palavra, precisa ser perturbada, questionada, pensada de forma diferente com um novo significado, assim também deve ser com a maneira que percebemos nossa cultura em relação à cultura do outro.

Trazendo essa concepção para o contexto desta pesquisa, acredito que mesmo que o AP não tenha consciência de que está em uma nova posição (quase professor, mas não exatamente ou quase aluno, mas não exatamente) de quem transita entre os símbolos de sua cultura e da cultura do outro, é importante que essa posição e essa condição sejam apresentadas pelo professor supervisor e pelos professores que fazem parte da vida universitária dos APs. Além disso, mesmo que o AP tenha concepções enraizadas pelo tempo que passou nos bancos escolares ou pela forma como o conhecimento tem sido disseminado, é necessário que as diferentes identidades que o constitui e as concepções que o carrega, sejam questionadas, desestabilizadas e pensadas de forma diferente. Essa forma diferente de pensar não significa a busca por algo mais certo ou mais verdadeiro, mas apenas

o diferente, aquilo que ainda não foi pensado e que desconstrua as narrativas que perpetuam em nossa sociedade.

Pensar de outro modo pode ser “negociar” (BHABHA, 1998) o antagônico e o contraditório, pode significar o abrir-se para o novo, para uma leitura diferente da usual por meio de uma troca discursiva dialógica. Negociar pode significar o viver o terceiro espaço que permite e possibilita que o novo aconteça. Viver o terceiro espaço pode significar participar de um “encontro social, uma espécie particular de um tipo de reunião da qual pode emergir um amplo contingente de respostas diferentes (confusão, desentendimentos, tensão, trauma e a possibilidade de mudança social)” (FAHLANDER, 2007, p. 15). Um encontro social que obtém também respostas de alegria, satisfação e reconhecimento.

Nesse sentido, o ECS é potencialmente produtivo para problematizar questões como essas, pois as crenças e os valores assumidos pelo APs durante a trajetória escolar, a posição de falante do português brasileiro em relação à LI, o lugar que o AP ocupa na Universidade e na sociedade precisam passar por novas significações para que os APs possam perceber-se envolvidos num contexto flexível, fluído, múltiplo; num espaço intervalar novo e desconhecido de redescobertas do sentido aprender, ensinar e viver a LI, a língua do *outro*, vestido em sua própria pele, mas composto por múltiplas significações.

A condição de AP como aprendiz da LI e como aprendiz de docência, fixa o lugar de AP como discente no curso de Letras-Inglês, mas ao mesmo tempo exige dele um papel de docente. A dificuldade de AP é justamente posicionar-se como professor de LI, sem fluência ou conhecimento básico e sem experiência prática ativa e mais profunda. Nesse sentido, o AP busca firmar-se na identidade de aprendiz e encontra dificuldades quando tenta posicionar-se como professor. Essa dificuldade de AP durante o ECS requer que a posição de AP seja problematizada a partir do conceito de identidade como “pontos de apego temporário às posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (Hall, 2009) e também pela perspectiva da hibridização, para que o AP não permaneça apegado apenas à ideia fixa de identidade de que seu “papel na Universidade é ser aprendente, é aprender a teoria e colocar em prática na escola como ensinante” (AP10).

O discurso que ainda domina no âmbito do ECS é o da busca pela essência de uma identidade de professor de inglês construída pelo ponto de vista da educação bancária de aluno. Desta forma, o ECS apresenta-se ainda dentro de uma “perspectiva da imitação de modelos (...) a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons” (PIMENTA, 2004, p. 35) ou ainda modelos novos baseados em pesquisas científicas generalizantes que aplicam um discurso único para todas as escolas.

Nota-se nos excertos a manutenção de oposições e binarismos relacionados ao modo como o conhecimento, a língua, o ensino e aprendizagem são conceituados; há uma divisão entre conhecimento teórico/conhecimento prático, português brasileiro/LI, nativo/não nativo, professor/aluno e ensinar/aprender, mas essa visibilidade parece redundante, pois “o campo educacional é um campo privilegiado de confrontações para o pensamento pós-moderno e pós-estruturalista. Onde mais as metanarrativas são tão onipresentes e tão necessárias?” (SILVA, 1994, p. 248).

A educação, por ser este campo fértil para discussão e questionamentos dos binarismos ou oposições binárias, precisa de novos modos de pensar e agir, no entanto, estes novos modos não consistem na eliminação destes binarismos, trata-se de uma crítica a certos significados transcendentais que buscam por um significado verdadeiro, legítimo de todas as coisas (SILVA, 1994). Desta forma, a busca por uma posição legítima de aluno, um aluno “pronto”, ou de professor nas mesmas condições, pode ser frustrante e inútil.

Não há respostas prontas ou receitas sobre o caminho a seguir, o que há é um convite para pensar diferente. No entanto, pensar diferente exige uma mudança na forma como concebemos as coisas ao nosso redor e como elas nos são apresentadas pela ciência (ANDREOTTI, 2010, p. 6).

Nas categorias apresentadas há um pensar tradicional baseado em métodos de ensino e praticado em uma sala de aula de concepção bancária, mas há também, ainda que de maneira tímida, um desejo de pensar de modo diferente e de buscar novos caminhos que precisam ser alimentados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do professor de inglês, conforme procurei abordar no início desta tese, assim como a formação docente em geral têm sido rediscutidas nos últimos anos e as pessoas envolvidas têm modificado, aos poucos, o modo como o conhecimento, os métodos de ensino e de aprendizagem são narrativizados, isso tudo além de problematizar a necessidade de engajamento político dos envolvidos na educação. Uma das interferências neste processo de rediscussão está o fato de a educação ser ainda resistente à proposta pós-moderna, pois tanto a teoria quanto a prática estão fundadas no discurso da modernidade. Historicamente a educação tem sido vista como o meio de condução das metanarrativas, do iluminismo, do progresso e da mudança (USHER; EDWARDS, 1996). A busca pela desconstrução da base em que a educação foi construída pode representar um “caos” necessário (PAIVA, 2009) na contemporaneidade.

Essa revolução não está localizada numa forma particular de ação em que todos devam engajar-se, mas abriga-se primeiro na necessidade de questionar os nossos posicionamentos diante do “admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das inseguranças frágeis, [no qual] as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam” (BAUMAN, 2005, p. 33). Questionar estas posições identitárias significa, numa primeira instância, entender como as ideias de mundo, de nação, de educação e de conhecimento foram concebidas; como se identificou a melhor forma de educar e como nós professores nos tornamos transmissores e perpetuadores destas ideias.

Uma segunda forma de questionamento começa pela desconstrução da formação do professor de língua por um viés, como o da perspectiva pós-estruturalista, que pode ser praticado por meio da tentativa de desestabilizar uma das oposições que constitui o ambiente escolar, uma oposição binária que consiste na forma como um elemento tem a pretensão de superar o outro modo de conceber a educação e seus diferentes aspectos caracterizados normalmente como estabelecendo relações de oposição binárias nas quais um elemento tem a

pretensão de superar o outro (SILVA, 1994). Essa perspectiva não se projeta como uma receita, um modelo, uma fórmula a ser seguida, é sim uma maneira particular de questionar certos conceitos e práticas que envolvem o sistema educacional.

Ao longo deste trabalho de pesquisa aponte a condição de AP de LI no interior de uma estrutura que produz a posição de aluno e de professor a partir de uma perspectiva de oposição, de binaridade, na qual a posição de professor é considerada superior e a do aluno inferior. Essa relação pode ter sido construída a partir de uma concepção equivocada do significado de aluno traduzido como “sem luz” e de um entendimento de professor como o verdadeiro dono do saber. Uma discussão que encontra respaldo também na perspectiva da educação bancária de Paulo Freire, pois critica a contradição de educador e educando na qual um é o depositante e o outro depositário.

A tentativa de desconstruir a condição de AP de LI como uma oposição binária dialoga com uma nova leitura deste encontro social entre línguas e entre subjetividades, assim, a partir do empréstimo do termo “hibridismo” de Bhabha, apesar das implicações desse empréstimo devido aos “pontos de interrogação que se aglutinam em torno da questão pós-colonial, da ideia de uma era pós-colonial” (HALL, 2011, p. 95) e das discussões em torno do conceito de hibridismo (YOUNG, 2005; PAPASTERGIADIS, 2000; BERND, 2004; MENEZES DE SOUZA, 2004; FAHLANDER, 2007; KERN, 2004; HALL, 2011; MCLAREN, 2000; entre muitos outros), argumentei por uma posição de identidade híbrida do AP a partir das dificuldades vivenciadas por ele durante o ECS, o que inclui a posição cultural (inglês e o português brasileiro) e a posição educacional (aluno e professor).

A identidade híbrida ou a possibilidade de sua proposição não consiste em reforçar um conceito de híbrido como miscigenação ou mistura ou como a “composição de dois elementos diversos anormalmente reunidos para originar um terceiro elemento que pode ter as características dos dois primeiros reforçadas ou reduzidas” (BERND, 2004, p. 99), não consiste na capacidade de traçar dois momentos originais dos quais um terceiro emerge, conforme discutido ao longo da construção da tese, pois utilizá-lo nestas perspectivas poderia configurar-se como uma “utopia da pós-modernidade” conforme alerta Bernd (2004, p. 100). A identidade

híbrida sugere uma possibilidade de posicionamento crítico na condição de AP de LI, uma alternativa de subversão dos posicionamentos enraizados na fixidez das identidades em direção a uma nova que ao formar-se será desestabilizada de novo por novas identidade e posições que ocupamos na sociedade.

Não se trata, como podem pensar alguns, que ao valorizar a identidade híbrida o AP perca a sua autoridade em sala de aula, exceto se essa autoridade estiver ligada à posição de detentor do saber, pois há uma cobrança dos alunos (conforme a posição de um dos professores-alunos pesquisados por Han, discutida no capítulo III, página 69, para que o AP não cometa erros). No entanto, se pautada em uma relação de construção de conhecimento (pois tanto AP quanto os alunos das escolas estão em processo de aprendizagem) acredito que será fortalecida, pois “ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo” (FREIRE, 2005, p. 53).

Acredito também que a ideia de uma identidade híbrida de AP de LI poderá gerar uma tensão necessária na tentativa de tradução de professor e de aluno, pois se trata de um processo que envolve o entender e o perceber do movimento de ir e vir de aluno e de professor, do transitar entre uma identidade e outra; de um processo tenso, conflituoso que acompanha qualquer mudança; trata-se de não enclausurar-se em posições rígidas, fechadas, encarceradas; trata-se de um terceiro espaço. Nem um nem outro, mas um novo posicionamento, trata-se, portanto, de um espaço híbrido “onde as narrativas totalizadas são desafiadas, onde a suposta estabilidade dos significados é interrompida, onde a natureza do conflito de nossas representações é percebida” (JORDÃO, 2008, s/p).

Essa ideia de identidade híbrida pelo viés da teoria de Bhabha, na perspectiva do terceiro espaço como uma forma de questionamento constante dos posicionamentos que o AP ocupa durante o ECS, não está manifestada nos dados gerados. É possível que a identidade híbrida dos APs, da forma como eu a discuto aqui esteja ora presente e ora ausente no ECS, é aceitável também a ideia de que alguns significados tenham sido desestabilizados no decorrer das discussões e durante a vivência do ESC, mas o que os relatos mostram é que essa desestabilização não está visível. Embora hibridizados culturalmente, de acordo com

os dados da pesquisa, os APs não assumem um posicionamento intervalar questionador, político, subversivo, ao invés disso, eles mostram-se ainda divididos entre uma posição e outra, presos na narrativa da modernidade que os coloca em posições fixas de identidade.

A partir da interpretação dos dados, entendo que é necessário intervir durante a formação do professor de línguas levando-o a percepção das implicações da condição de futuro professor de LI a partir da posição de aprendiz desta língua, pois posicionando-se como um professor transmissor (depositante) na escola e um aluno ouvinte (depositário), isto é, um mero repetidor de teorias e portador de uma concepção de identidade transcendental, poderá assumir uma posição apolítica e (a)histórica diante das mazelas sociais, das atrocidades políticas e das crises educacionais.

Essa posição de não envolvimento político e desistoricizado que pressuponho em AP, na posição de depositante e depositário, baseiam-se nos ensinamentos de Freire (1987; 2001) quando ele se refere à concepção e à prática “bancárias” e “fixistas”, argumentado que esse tipo de educação não permite que as pessoas ultrapassem a condição de objetos, pois elas as mantêm anestesiadas e ausentes da história do mundo. Essa anestesia e ausência decorrem de uma posição memorizadora e de arquivamento do conhecimento ao invés da possibilidade “de ultrapassar a condição de objeto e alcançar a condição de sujeito fazedor do mundo, refazedor do mundo (...)” (FREIRE, 2001, p. 170). Ao invés de ser construtor da história e de uma política educadora, o AP em uma posição de depositário e depositante poderá permanecer fixo em sua posição de objeto determinado pela história.

Sem a desestabilização dos significados, os conceitos permanecem dentro de uma relação binária, este ou aquele, português ou inglês (ser brasileiro, mas ter que ser cada vez mais inglês; ou quanto mais brasileiro mais distante do outro, o inglês), aluno ou professor (quanto mais aluno menos professor, quanto mais professor menos aluno). Pensar diferente, por que não? Um pensamento ainda não criado, ainda precisando ser gerado, ser vivido, ser construído. Sem a desestabilização dos conceitos, sem o questionamento constante das posições que

ocupa o AP não atuará como “fazedor” e “refazedor” do mundo, mas como um mero repetidor das coisas do mundo. Diante disso, a intervenção é necessária para que as transformações no âmbito escolar possam acontecer e assim haja também novas posturas educacionais, sociais e políticas.

Durante a pesquisa busquei compreender os posicionamentos dos APs na tentativa de entender a relação que são levados a assumir ou que assumem tendo as dificuldades como a mola propulsora destes posicionamentos. Os APs posicionam-se e são posicionados por meio das dificuldades e facilidades vivenciadas durante o ECS, a questão é que as posições ocupadas são aquelas que eles aprenderam a ocupar, principalmente a de aluno. Se o híbrido de Bhabha posiciona-se num terceiro espaço questionador, politizado e, portanto, como um agente de transformação de si e do mundo, então é preciso que os APs percebam-se, descubram-se e aprendam a lidar com o conforto do desconforto das identidades que os constituem. E que nessa descoberta dolorida e necessária eles possam revelar-se muito mais do que alunos, muito mais do que professores, possam enfim, se assim for o desejo dos APs, tornar-se um ato de contest(ação) das narrativas totalizantes.

Enfim, chego ao final deste trabalho de pesquisa com poucas respostas e envolvida em uma tempestade mental, pois ao iniciá-lo o meu interesse estava direcionado para o outro, para a compreensão dos posicionamentos dos APs por meio das dificuldades enfrentadas no ECS. No entanto, ao olhar para eles não pude deixar de olhar para mim e para a minha posição como professora formadora. Um olhar intranquilo, inquieto, perturbador, desestabilizador. Esse olhar de questionamento da minha posição de educadora a qual me submeti ao longo do processo de leituras, pesquisas e do contato com os APs, proporcionou-me o encontro com o outro de mim, talvez “a tela dividida do eu e de sua duplicação”? (BHABHA, 1998, p. 165).

Esse encontro comigo mesma por intermédio do outro possibilitou uma melhor compreensão das minhas posições identitárias. Acredito também que a pesquisa possa ter muito mais impacto em mim do que poderá ter nos APs na forma como eles foram interpretados e evocados nesta tese. O impacto a que me refiro

está no fato de que questões como a reflexividade, o terceiro espaço e binarismos, fizeram-me questionar certas verdades construídas e perceber que cada uma delas acarreta uma perspectiva desconfortável, uma espécie de vazio, um hiato no sentido de falha, interrupção, lacuna no significado construído ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Essa quebra no significado deu-se inicialmente pela reflexividade que em si consiste na desestabilização de oposições, pois de um lado está o envolvimento do pesquisador e do outro o distanciamento. Ao lidar com isso, o modo como eu entendo a produção do conhecimento começou a ser questionada, devido ao envolvimento de inúmeros conceitos: pesquisador/pesquisado, objeto de pesquisa/participantes, dados/construções interpretativas/produção de sentido, verdade pura/evocação. Neste sentido, ao assumir uma posição e não outra me percebi envolvida no binarismo que me propus a rebater. Desta forma, a reflexividade levou-me à sensação de que nenhuma das duas posições contemplaria o espaço de questionamento em que eu estava e estou localizada. Antes de revelar o resultado desta sensação, quero mencionar ainda que o desejo de vencer os binarismos ou de questioná-los ampliou a minha posição desconfortável inicial, causando assim momentos de tensão entre o que eu acreditava como certo e o que as discussões em torno de identidade híbrida interrogam.

A difícil leitura de Bhabha, envolvida em conceitos de autores como Derrida, Foucault, Fanon, Hall, entre tantos outros, atuou como uma diáspora mental em mim deslocando-me, posicionando-me para deslocar-me e posicionar-me novamente, numa luta interminável de (re)posicionamentos, levando-me enfim a perguntar: é esse o terceiro espaço? É esse um espaço *in-between*? Como resultado parcial dessa caminhada, percebo que o espaço questionador no qual vivo agora é movido pela ambivalência da identidade em processo do novo e do velho eu.

Neste espaço questionador que ora habito há um número considerável de questões que colaboram e favorecem a movimentação da reelaboração de conceitos que foram tratados até aqui. Para discuti-las é necessário, entretanto, que elas sejam faladas em voz alta para que possam fazer sentido ou para que eu possa criar sentido para elas. É por meio de um processo ininterrupto e, portanto, interminável

de indagações que povoam a minha mente e incitam-me a buscar novos posicionamentos que me pergunto, entre outras coisas, se basta chamar a atenção dos APs para a sua condição híbrida, não seria necessário modificar também o currículo? Ao perceber que a modificação curricular é necessária, poderíamos pensar também em uma matriz curricular por um viés pós-colonial (póscolonial) de identidade híbrida? De que forma um currículo por um viés pós-colonial (póscolonial) contribuiria para a melhoria do desempenho linguístico e legitimaria o espaço de professor brasileiro de inglês durante a formação inicial e além dela?

Finalizo este trabalho com a alma em desalinho, com os conceitos em transição e num espaço questionador que envolve, portanto, a tentativa de pensar diferente, de buscar novos caminhos e viver num constante fazer e refazer pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D. **A morte do método**. Tradução de: POMPEU, S. C. Ano 2, n. 2. Brasília: Horizontes de Linguística Aplicada, 2003.

_____. **Observation in the language classroom**. London: Longman, 1988.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. "Conhecer e desenvolver a competência Profissional dos professores de LE". In: **Contexturas**: Ensino Crítico de LI. São Paulo: APLIESP, n. 9, 2006, p. 9-19.

_____. O professor de língua estrangeira em formação. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.

_____. Crise, transcrições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, M. B. M; TOMITCH, L. M. B. **Aspectos da Linguística Aplicada. Estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. 2.ed., Florianópolis: Insular, 2008, p 17-32.

_____. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, C.T. ; CUNHA, M.J.C. **Caminhos e colheita no ensino de inglês no Brasil**. Brasília: Editora da UnB, 2003.

_____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 1. ed. Campinas: Pontes, 1993.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2005.

ANDREOTTI, V. **Global Education in the '21 century**: two different perspectives on the 'post'- of modernism. International journal of Development Education an Global Learning. 2 (2), 2010.

_____. Actionable Postcolonial Theory in Education. New York: Palgrave Macmillan, 2011.

ANGROSINO, M. V. **Documents of interaction: Biography, autobiography, and life history in social science perspective**. USA: University of Florida Press, 1989.

ANGROSINO, M.; FLICK, U. (Coord.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARCELOS, A. M. F; BATISTA, F. de S.; ANDRADE, J. C. Ser professor de Inglês: Crenças, expectativas e dificuldades dos Alunos de Letras. In: ABRAHÃO, M. H. V..

(Org.). **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004, p. 11-29.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de Aprender Língua Estrangeira (Inglês) de Alunos Formandos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Campinas: Unicamp, 1995.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BELL, D. **Do teachers think that methods are dead?** ELT Journal, 61, 2007, p. 135–143,.

BERND, Z. O elogio da criouliidade: o conceito de hibridização a partir dos autores francófonos do Caribe. In: JÚNIOR, B. A (Org.) **Margens da Cultura: mestiçagens, hibridismo e outras misturas**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004, p. 99-111.

BHABHA, Homi K. **The location of culture**. London: Routledge. 1994.

_____. Culture's In-Between. In: STUART, H.; GAY, P. Du. **Question of cultural identity**. SAGE publications, 1996.

_____. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998. Disponível em <<http://www.4shared.com>>. Acesso em: 24/06/2010.

_____. **Signs Taken for Wonders**: questions of Ambivalence and Authority under a Tree outside Delhi, May 1817. Critical Inquiry, v. 12, n. 1, Race, Writing, and Difference. Autumn, 1985, p. 144-165.

_____. **The Third Space**. Interview with Homi Bhabha: depoimento, 1990. London: Identity: Community, Culture, Difference. Entrevista concedida a Jonathan Rutherford.

_____. **O local da cultura**. Tradução de: ÁVILA, M.; REIS, E. L. de L.; GONÇALVES, G. R. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

_____. **The voice of the Don**. The Times Literary Supplement. London, England, Friday, August 08, Issue 4921, 1997a, p. 14.

_____. Cultural diversity and cultural differences. In: ASHCROFT, B; GRIFFITHS, G; TIFFIN, H. **The post-colonial studies reader**. New York: Routledge, 1997.

BHABHA, H.; COMAROFF, J. **Speaking of Postcoloniality in the Continuous Present: a Conversation**. Relocating Postcolonialism. Ed. David Theo Goldberg and Ato Quayson. Oxford: Blackwell, 2002.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras**. MEC- Parecer CNE/CP492/2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena**. Parecer CNE n. 009/2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Parecer CNE/CP n. 028/2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena**. Parecer CNE/CP n. 027/2001.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em cursos de nível superior**. 81 p. 2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>. Acesso em: 21/10/2010

_____. Ministério da Educação. Resoluções CP/CNE 01. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 de abril de 2002. Seção I, p. 31.

_____. Ministério da Educação. Resoluções CP/CNE 02. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de

professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 de março. de 2002. Seção I, p. 9.

BRITZMAN, D. P. **Practice makes practice**. New York: State University of New York, 2003.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. New Jersey: Prentice Hall, 1994.

_____. **Teaching by principles**: An interactive approach to language pedagogy. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

BROWN, J. D. **Understanding Research in Second Language Learning**: A teacher's guide to Statistics and Research Design. New York: Cambridge University Press, 1988

CABRAL-BÜHRER, É. A. A prática reflexiva na sala de aula de Estágio Supervisionado em LI. In: VIANA, V.; MILLER, I. K. de. Caminhos na formação de professores de línguas: conquistas e desafios, Rio de Janeiro, 2010. **Anais do II Congresso Latino-Americano de Formação de professores de línguas (II CLAFPL)**. Rio de Janeiro: LetraCapital, 2010. p. 534-544.

CANAGARAJAH, S. **Resisting Linguistic Imperialism in English**. Teaching Oxford: Oxford University Press, 1999.

_____. TESOL Methods: Changing tracks, challenging Trends. **TESOL QUARTERLY** v. 40, n. 1, March, 2006.

CARNEIRO, L. **O ensino das línguas vivas**. Seu valor, sua orientação científica. São Paulo: Companhia Editora nacional, 1935.

CASTRO, O.; KIMBROUGH, V. In: **Touch**: A Beginning American English Series. Student's Book 3. IMNARC, 1980.

CAUDURO, F. V. **Escrita e *différance***. Revista FAMECOS. Porto Alegre, n. 5, nov., . 1996.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. C. **A tale of differences**: Comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy, 2001. Disponível em: <www.readingonline.org/articles/cevetti>. Acesso em: abril de 2012.

CHAGAS, V. **Didática Especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

CHAUDRON, C. **Second language classrooms: Research on teaching and learning**. New York: Cambridge University, 1988.

CLAIR, R. P. **Expressions of ethnography: Novel approaches to qualitative methods**. Albany State: University of New York Press, 2003.

CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica**. Antropologia e literatura no séc. XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. **Relationship of knowledge and practice: teacher learning in communities**. Review of research education. Disponível em <<http://rre.sagepub.com/content/24/1/249>>. Acesso em: 23 de maio de 2011.

CONNELLY, F. M. & CLANDININ, D. J. **Shaping Professional Identity: Stories of Educational Practice**. New York: Teachers College, 1999.

CORACINI, M. J. Língua Estrangeira e língua materna: Uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. (Org.) **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos editora Universitária, 2003, p.139-159.

COSTA, S. **Desprovincializando a sociologia: A contribuição pós-colonial**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 21(60), 2006, p. 117-134.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. **O professor de inglês (entre a alienação e a emancipação)**. Linguagem e Ensino, v. 4, n. 1, 2001, p. 11-36.

CRUICKSHANK, K.; NEWELL, S.; COLE, S, (2003). **Meeting English language needs in teaching education: A flexible support model for non-English speaking background students**. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 31(3), p. 239-247.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

CRYSTAL, D. T. Cambridge Encyclopedia of language, 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CURY, J. **Estágio nas licenciaturas: 300 horas**. In: I Encontro Nacional de Estágios. Aspectos Éticos e legais. **ANais**. Curitiba: UFPR, 1997, p.38-50.

DANIEL, F. de G. **Formação Inicial do professor de LI: Teoria e prática em questão**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). São José do Rio Preto: Programa de Pós-Graduação/Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2009.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. Tradução de CHNAIDERMAN, M.; RIBEIRO, R. J. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. **Posições**. Tradução de: SILVA, T. T. da S. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

DEWEY, J. **How we think**: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston: D.C. Heath and Company, 1933.

ECKERT-HOFF, B. M. **Escritura de si e identidade**: o sujeito-professor em formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

ERICKSON, F. Qualitative methods on research teaching. In: WITTROCK, M. C. (Org.) **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1985, p.119-161

_____. **What makes school ethnography "ethnographic"?** Anthropology and Education Quarterly, v.15, n.1, 1984, p. 51-66.

FAHLANDER, F. Third space encounters, hybridity, mimicry and interstitial practice. In: CORNEL, P.; FAHLANDER, F. **Encounters, materialities, confrontation, archaeologies of social spaces and interaction**. UK: Cambridge scholar press, 2007.

FAN, Si; LE, T. **Reframing Teacher Identities**: ESL pre-service teachers' perspectives of teaching and learning in Australian tertiary contexts. AARE 2009. Conference Proceedings, 29th November - 3rd December 2009, Canberra, Australia. 2010, p. 1-9.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FERNANDES, V. L. D. **As crenças e práxis de professores de LI em formação e o aprendizado autônomo**. Tese (Doutorado em Letras). Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

FINOCCHIARO, M. B. **English as a second/foreign language**: from theory to practice. 4. ed. USA: Prentice Hall, 1989.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de janeiro: Paz e terra, 1987.

_____. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. 15. ed. São Paulo: Olho d'água. 2005

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis** (Org.). FREIRE, Ana Maia Araújo. São Paulo: UNESP, 2001.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 18. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GANDHI, L. **Postcolonial theory: a critical introduction**. Edinburgh University Press, 1998.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2005, p. 173-182.

GIMENEZ, T. As práticas no Curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004, p. 171-187.

_____. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes, 2005, p. 183-201.

GIROUX, H. Um livro para os que cruzam fronteiras. In: GADOTTI, M. (Org.). **Paulo Freire: Uma biobibliografia**. Cortez: São Paulo, 1996.

GROSSBERG, L. Identity and cultural studies. Is all that all There is. In: HALL, S.; GAY, P. Du. **Question of cultural identity**. SAGE publications, 1996.

GROTJAHN, R. On the methodological basis of introspective methods. In FAERCH, K.; KASPER, G. **Introspection in Second language research**. Clevedon Avon, England: Multilingual Matters, 1987

HALL, S. **A identidade Cultural na Pós-modernidade**. Tradução de: SILVA, T. T. da. Rio de Janeiro: DP&A, 10. ed. 2005.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. SOVIK, L. (Org.): Tradução de: RESENDE, A. la G. *et al.* 1. ed. atualizada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T.; HALL S.; WOODWARD, K. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 103-133.

_____. Who needs identity? In: HALL, S.; GAY, P. Du. **Question of cultural identity**. SAGE publications, 1996.

_____. The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. In.: THOMPSON, K. (Ed.). **Media and cultural regulation**. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997.

HAMMERSLEY, M. Introducing ethnography. In: GRADDOL, D. *et al.* (Ed.). **Researching language and literacy in social context**. Clevedon: Multilingual Matters, The Open University, 1994. p. 1-17.

HAN, J. **"World English Speaking" student-teachers' entry into the education profession: The practicum as a stimulus to metamorphosis**. Sydney: University of Western Sydney. 2005.

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. England: Pearson Education Limited, 2001.

HORNBY, A. S. **Oxford. Advanced Learner's Dictionary of Current English**. 8. ed. Oxford: Oxford University Press, 2010.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2007.

HOWATT, A. P. R. **A history of English Language Teaching**. Hong Kong: Oxford University Press, 1997.

HUDDART, D. **Homi Bhabha**. London e New York: Routledge, 2006.

JOHNSON, K. E; FREEMAN, D. **Teacher learning in second language teacher education: A socially situated perspectives**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. v.1, n. 1, 2001, p. 53-69.

JOHNSON, K.A; VARGHESE, M., MORGAN, B., JOHNSTON, B. **Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond**. Journal of Language and Identity in Education, 4(1), 2005, p. 21-44.

JORDÃO, C. M. O Ensino de Línguas Estrangeiras: de código a discurso. In: VAZ BONI, V. **Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas**. União da Vitória: Kaygangue, 2006.

_____. **A Postcolonial Framework for Brazilian EFL Teachers' Social Identities**. Revista Matices, v.2. Universidad Nacional da Colombia, 2008. Disponível em <<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/male/issue/view/1239/showToc>>. Acesso em: julho de 2010.

_____. **A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência**. Revista. Let. & Let. Uberlândia-MG v. 26, n. 2 , jul./dez., 2010, p. 427-442.

_____. **O que todos sabem...ou não:** letramento crítico e questionamento conceitual. Revista Crop. São Paulo: USP, 2007, p.21-46.

KERN, D. **O conceito de hibridismo ontem e hoje:** ruptura e contato. MÉTIS: história e cultura: v 3, n. 6, jul./dez., 2004, p. 53-70.

KIERNAN, P. **Narrative Identity in English Language teaching.** Exploring Teacher interviews in Japanese and English. United Kinddom: Palgrave Macmillan, 2010.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político:** mapeando o Pós-Moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

KRAMSCH, C. Third culture and language education. In: COOK, V.; WEI, L. (Eds.). **Contemporary Applied Linguistics.** v.1 Vivian Cook, ed. Language Teaching and Learning. London: Continuum, 2009, p. 233-254.

KUMARAVADIVELLU, B. **Beyond methods:** macrostrategies for language teaching. Yale, University Press, 2003.

_____. **Critical language Pedagogy, a postmethod perspective on English Language teaching.** World Englishes. v. 22, n. 4, 2003b, p. 539-550.

_____. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada interdisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **The postmethod condition:** (E)merging strategies for second/foreign language teaching: TESOL Quarterly, v. 28, n. 1, 1994.

LEFFA, V. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN H. I; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada:** o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis, Editora da UFSC, 1988, p. 211-23.

_____. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.** São Paulo: Contexturas. v. 4, n. 4, 1999, p. 13-24.

_____. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. **Caminhos e colheita:** ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora UnB, 2003.

_____. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade.** São Paulo: ALAB/Pontes, 2005.

LESSARD-HERBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

LIU, J. **English Language teaching around the globe: methods and concepts**. ANUPI, 2005. Disponível em: <www.anupi.org.mx/PDF/05012_JunLiu.pdf>. Acesso em: 17 de junho de 2010.

LORTIE, D. **Schoolteacher: A sociological study**. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

LYOTARD, J.-F. **A condição Pós-Moderna**. 11. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MACLAREN, P. Escrevendo das Margens: Geografias de identidade, Pedagogia e Poder. In: MACLAREN, P. **Multiculturalismo Revolucionário**. Pedagogia do Dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MACHADO, I. J. de R. **Reflexões sobre o pós-colonialismo**. Teoria & pesquisa. São Carlos, v. 44/45, jan./jul., 2004.

MAIA, S. F.; MENDES, B. M. M. **A formação do professor de inglês no Brasil: Aspectos de História, Ensino Básico e Superior**, 2009. Disponível em : <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/24_Sidclay%20Ferreira%20Maia.pdf>. Acesso em: 14 de junho de 2010.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Hibridismo e Tradução Cultural em Bhabha**. In: ABDALA JUNIOR, Benjamin . (Org.). Margens da Cultura: mestiçagens, hibridismo e outras misturas. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. 5. Ed. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Linguagem, Interação e Formação do Professor**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 75, n. 179, 180, 181, jan/dez, 1994, p.301-307.

_____. **Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação**. Simpósio de Inglês promovido pela International Research Foundation for English Language Education - TIRF. São Paulo, 2005.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

NORTON, B. **Language, identity, and the ownership of English**. Tesol Quarterly, v. 31, n. 3, 1997, p. 409-429.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University, 1992.

_____. **Understanding language classrooms**. London: Prentice Hall, 1989.

OLIVEIRA, L. E. M. **A historiografia da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. Dissertação de Mestrado (Teoria Literária). Campinas, São Paulo: s.n, 1999.

_____. **A imprensa e o ensino de línguas no século XIX: o caso da província de Sergipe (1843-1888)**. Revista da FAPES de Pesquisa e Extensão, v. 2, 2006, p. 23-36.

ORTENZI, D. I. B. G. **Avanços e lacunas nos estudos em formação de professores de LI no Brasil**. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, v. 29, 2007, p. 121-127.

ORTENZI, D. I. B. G.; MATEUS, E. F.; REIS, S. Alunas formandas do curso de letras Anglo-Portuguesas: Escolhas, marcos e expectativas. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professoras de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002, p. 143-156.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T; CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003.

_____. Identidade do professor de inglês. In: **Ensino e Pesquisa. Revista da Associação de Professores de LI do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: APLIANGE, 1997.

_____. Caos, complexidade e aquisição de segunda língua. In: PAIVA, V. L. M.O; NASCIMENTO, M (Org.) **Sistemas adaptativos complexos: Língua(gem) e aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2009, p. 187-203.

PAPASTERGIADIS, N. **The turbulence of migration: globalization, desterritorialization and hybridity**. London: Oxford. 2000.

PENNYCOOK, A. **The Concept of Method, Interested Knowledge, and the Politics of Language Teaching**. TESOL Quarterly, 23, (4), 1989, p. 14 – 43.

_____. **Critical applied linguistics: A critical introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 2001.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PIMENTA, S. G.; ANASTACIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. v. 1. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PRABHU, N. S. **"There is no best method - Why?"**. TESOL Quarterly, v. 24, n. 2, Summer, 1990, p. 161-176.

RAJAGOPALAN, K. **Non-native language teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession**. Educational Linguistics Series. v 5, part V, DOI: 10.1007/0-387-24565-0_15. U.S.A.: Springer, 2005, p. 283-303.

REIS, S.; GIMENEZ, T.; ORTENZI, D. I. B. G.; MATEUS, E. F. Conhecimentos em contato na formação pré-serviço. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001, p. 249-264.

RICHARDS, J. C. & RODGERS. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RIGOLON, P. S. T. **O trabalho monográfico: um instrumento mediador da reflexão crítica na formação inicial do professor de LI**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). São Paulo: Programa de Pós-Graduação/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

RODRIGUES, B. G. **Formação de professores de LI em um curso de Letras com habilitação única em inglês**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). São Paulo: Programa de Pós-Graduação/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

ROLLEMBERG, A. T. V. M. **Dedicação, frustração, sucesso, dúvidas - construção de identidades profissionais nas narrativas de professores de inglês**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

RUTHERFORD, J. **The Third Space**. Interview with Homi Bhabha. In: Ders. (Hg): Identity: Community, Culture, Difference. London: Lawrence and Wishart, 1990.

SAID, E. **Orientalismo**. O oriente como invenção do ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SALMANI-NODOUSHAN, M. A. **Language teaching: state of the art**. The Reading Matrix. v. 6, n. 2, September, 2006.

SANTOS, E. C.P.; ATIK, M. L.G. **Metamorfoses e metamorfoses: uma leitura mítico-dialógico do mito de Narciso em Ovídio e em Leminski**. Todas as musas-*on line*. Ano 3, n. 01. julh/dez, 2011.

SAVIANI, D. **Sentido da pedagogia e o papel do Pedagogo**. In: Revista da ANDE, São Paulo, n.9, 1985, p.27-28.

SCHÖN, D.A. **The reflective practitioner: How professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SEIDLHORF, B. **Research perspectives on teaching english as a língua franca**. Annual Review of Applied Linguistics. USA. Cambridge University Press, 2004.

SILVA, V. L. T. da. **Fluência Oral: Imaginário, construto e realidade num curso de Letras/ LE**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Unicamp. Campinas: São Paulo, 2000.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. (Org.). 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **O sujeito da educação: estudos focaultianos**. (Org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SILVEIRA, M. I. M. **Línguas estrangeiras: Uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Catavento, 1999.

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica**. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

TADDEI, R. R. **Conhecimento, discurso e educação: contribuições da análise da educação sem a metafísica do racionalismo**. 2000. Tese. (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

TELLES, J. A. **Lying under the mango tree: Autobiography, teacher knowledge and awareness of self, language and pedagogy**. ESPECIALIST, v. 19, n. 2, 1998, p. 185-214.

_____. **Metaphors as coalescences of teachers' beliefs of language, their students and language teaching**. Letras, v. 16, n. 1, 1997, p. 86-115.

_____. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T. (Org.) **Trajetórias na formação de**

professores de línguas. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2002.

THOMAZ, S. Z. **Perfil do acadêmico do Curso de Letras e expectativas quanto à graduação:** o caso do Centro Universitário de Irati. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1998.

TOTIS, V. P. **LI: Leitura.** São Paulo: Cortez, 1991.

TREJO-GUZMÁN, N. P. **The teacher self construction of language teachers.** University of Exeter. Thesis for degree of doctor of education in TESOL. 2010. Disponível em: <<https://eric.exeter.ac.uk/repository/handle/10036/97914>>. Acesso em: 20/10/2011.

TUSTING, K.; MAYBIN, J. **Linguistic ethnography and interdisciplinary: Opening discussion.** Journal of Sociolinguistics 11/5, 2007, p. 575-583.

TYLER, S. A. Post-modern ethnography: from document of the occult to occult document. In: CLIFFORD, J; MARCUS, G.E. (Ed.). **Writing culture: the poetics and politics of ethnography.** Berkeley: University of California Press, 1986.

USHER, R & EDWARDS, R. **Postmodernism and Education.** London: Routledge, 1996.

VAN LIER, L. Ethnography: Bandida, bandwagon, or contraband. In Brunfit and R. Mitchel. **Research in the language classroom.** London: Modern English publications, 1990.

VAILLANT, D. **Formação de Formadores: estado da prática.** Rio de Janeiro: PREAL (Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe), 2003.

VARGHESE, M; MORGAN, B; JOHNSTON, B; JOHNSON, K. A. **Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond.** Journal of Language, Identity and Education, 2005.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas: Pontes, 1999.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H., OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M. Repensando o curso de Letras: habilitação em língua estrangeira. In: LEFFA, Vilson J.(Compilador). **TELA (Textos em Lingüística Aplicada)** [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2000.

VILLEGAS-REIMERS, E. **The preparation of teachers in Latin America.** Banco Mundial, Departamento de Desenvolvimento Humano. LCSHD Paper Series, 1998.

XAVIER, R. P. As práticas no Curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.) **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004, p. 153-169.

WIELEWICKI, V. H. G. **A pesquisa etnográfica como construção discursiva**. Maringá, 2001.

_____. **Hibridismos, tradução cultural e linguagens**: Implicações para o ensino e avaliação. Revista. Let. & Let. Uberlândia-MG, v.26, n.2, jul./dez, 2010, p. 443-453.

WATSON-GECEO, K. A. **Ethnography in ESL: defining the essentials**. *Tesol Quarterly*, Alexandria, v. 22, no 4, 1988, p.575- 592.

WOLCOTT, H. F. Ethnographic research in education. In Richard M. Jaeger (Ed.), **Complementary methods in education**. Washington, DC: American Educational Research Association, 1988.

_____. **Ethnography: A Way of Seeing**. Altamira Press. Walnut Creek, 1999.

YOUNG, R. C. D. **Hybridity in theory, culture and race**. Taylor Francis publishers. e-Library, 2005. Disponível em: <<http://www.ebookstore.tandf.co.uk>>. Acesso em: 12/06/2011.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. **Reflective teaching: an introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc, 1996.

ANEXOS

ANEXO I

Conflicting Binaries

Initial perceptions of teaching and learning	Reframed perceptions of teaching and Learning
<p>Teaching is about transmission.</p> <p>Teacher-centred climate.</p> <p>Surface attributes of a teacher.</p> <p>Initial teacher identity.</p> <p>Scared and unprepared for teaching.</p> <p>Cultural conflict in teaching practice.</p> <p>English language is a limitation. (FAN; LE, 2010, p.6)</p>	<p>Teaching is about the co- construction of knowledge with students.</p> <p>Student-centred climate.</p> <p>Inner attributes of a teacher.</p> <p>Developing professional multicultural Identity.</p> <p>Confident.</p> <p>Developing a multicultural teaching Philosophy.</p> <p>First language is an advantage.</p>

ANEXO II

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO
RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002.**

Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 7º § 1º, alínea “f”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, com fundamento no Art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002, e no Parecer CNE/CP 28/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de ECS a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do ECS até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Art. 3º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se o § 2º e o § 5º do Art. 6º, o § 2º do Art. 7º e o §2º do Art. 9º da Resolução CNE/CP 1/99.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET
Presidente

APÊNDICES

APÊNDICE I

Primeira entrevista: Estudo I

Entrevista realizada com dois alunos-professores de LI em formação pré-serviço numa Universidade Estadual do sul do Brasil, durante a sua primeira experiência de planejamento de aula de ensino LI, no Ensino Fundamental - escola pública.

Data:

Local:

- ✓ O que fatores você considerou ao planejar a sua aula?
- ✓ Qual é a importância destes fatores?
- ✓ Se fosse para você enumerar os passos que a levaram a “escolher” o que ensinar nesta sua primeira experiência, quais foram eles em ordem de importância?
- ✓ Da mesma forma, se fosse para enumerar os passos que a levaram a “escolher” como ensinar nesta sua primeira experiência, quais foram eles em ordem de importância?
- ✓ Que importância esta língua pode ter para os alunos do Ensino Fundamental?
- ✓ Quais são os objetivos da sua aula?
- ✓ O que você espera que os alunos consigam realizar na LI ou a partir dela com estes objetivos?
- ✓ Que tipo de dificuldades os alunos poderão ter durante a aplicação das atividades planejadas?
- ✓ Que tipo de dificuldades você prevê em relação à sua atuação durante a aplicação do seu planejamento?

APÊNDICE II

Segunda entrevista: Estudo I

Entrevista realizada com dois alunos em formação pré-serviço numa Universidade Estadual do sul do Brasil, após a experiência de regência em LI, no Ensino Fundamental em uma escola pública (período vespertino).

Sobre a aula

- ✓ Os alunos foram receptivos à proposta de ensino planejada? Que tipo de atitude eles demonstraram que fez você concluir isso?
- ✓ Eles gostaram da aula? Em que momentos eles mostraram esta interação (ou não interação)? Que tipo de ações eles fizeram para que você percebesse este tipo de atitude?
- ✓ Eles demonstraram alguma dificuldade no transcorrer da aula (warm up, review, introdução do tópico, perguntas, tarefas)?
- ✓ Houve algum problema em relação ao planejamento? O plano foi suficiente para a aula? O que (não) foi possível executar? Por quê?
- ✓ É importante planejar uma aula nesta fase da sua formação? Por quê?

Sobre você (APs)

- ✓ Você sentiu-se satisfeita com o resultado do seu planejamento? Explique.
- ✓ Se você fosse para a sala de aula novamente, você utilizaria o mesmo plano? (sim-não) por quê?
- ✓ A dificuldade prevista por você, em relação à atuação durante o planejamento, concretizou-se?
- ✓ Você ainda tem esta preocupação? Por quê?
- ✓ Durante esta fase de estágio, o que foi mais marcante positivamente e negativamente?
- ✓ Como futura professora de inglês, qual é o papel do professor no ensino desta língua considerando o contexto brasileiro?

APÊNDICE III

Questionário aplicado Estudo I e Estudo II.

1º Questionário aplicado aos alunos-professores do 4º ano de letras de uma universidade do sul do Brasil - Estado do Paraná

Nome: Série: Data: Idade: Sexo:

1. ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO

Parte 1

- 1.1 Você fez observação durante o ECS? () sim () não
- 1.2 O seu estágio de observação ocorreu em: () escola pública () escola particular () pública e particular () outra
- 1.3. Quantas horas de observação você fez?
- 1.4. Qual (is) foi (foram) o (s) objetivo (s) da observação?
- 1.5. O número de horas de observação no ECS foi o suficiente para que o (s) objetivo (s) fosse (m) alcançado (s)? Explique?
- 1.6. O período de observação do ECS ocorreu em que série (s)? E em que turno?
- 1.7. Você usou a LI durante o estágio de observação? () sim () não. Se a resposta à questão acima for afirmativa, descreva a situação ou situações em que fez uso da LI.
- 1.8. Você enfrentou dificuldades no uso da LI durante a fase de observação? () sim () não. Se a resposta a questão acima for afirmativa, quais?
- 1.9. O período de observação é importante? () sim () não. Por quê?
- 1.10. Você vivenciou algum tipo de sentimento (frustração, alegria, angústia, satisfação...) durante o estágio de observação? () sim () não. Se a resposta à questão acima for afirmativa, que tipo de sentimentos você vivenciou? Contextualize.
- 1.11. A observação trouxe alguma lembrança sobre a sua experiência de aprendizagem da LI? () sim () não. Comente:

2 ESTÁGIO DE ATUAÇÃO

Parte II

2.1 Você fez regência de classe durante o Estágio Supervisionado Curricular?

() sim () não

2.2 O seu estágio de regência de classe ocorreu em:

() escola pública () escola particular () pública e particular () outra

2.3 Quantas horas de regência de classe você fez?

2.4 Para que serve a regência de classe?

2.5 Como foi o processo de escolha do assunto a ser ensinado durante a regência de classe? Explique:

2.6 Na condição de aprendente-ensinante de inglês, você enfrentou dificuldades no uso da língua durante a regência de classe? () sim () não . Se a resposta à questão acima for afirmativa informe qual (is) e o(s) contexto(s) em que ocorreu (ocorreram).

2.7. A regência de classe contribui para a superação da condição aprendente-ensinante?

() sim () não. Se a resposta à questão anterior for afirmativa explique a forma de contribuição.

2.8 Você vivenciou algum tipo de sentimento (frustração, alegria, angústia, satisfação...) durante o estágio de regência? () sim () não. Se a resposta à pergunta anterior for afirmativa informe qual (is) e o (s) contexto(s) em que ocorreu (ocorreram).

2.9 Ensinar a LI traz algum tipo de sentimento (frustração, alegria, angústia, satisfação...) para você? () sim () não. Se a resposta à pergunta anterior for afirmativa informe qual (is) e o(s) contexto(s) em que ocorreu (ocorreram).

2.10 No seu caso, a condição de ser aprendente-ensinante de uma língua estrangeira está relacionada ao tipo de sentimento descrito na pergunta anterior? Explique.

2.11 Qual é o seu papel na Universidade e na escola como aprendente-ensinante de LI durante período de Estágio Curricular?

2.12 Há necessidade de modificações no Curso de Letras (grade curricular, recursos humanos, recursos físicos) para que a experiência de regência de classe apresente melhores resultados? () sim () não. Se a resposta à pergunta anterior for afirmativa informe qual (is) a(s) necessidade(s) e como poderia(m) ser atendida(s).

2.13. Qual foi a maior dificuldade vivenciada durante a regência na condição de ensinante-aprendente de LI?

2.14. Como você se sente em relação ao seu desempenho em LI? O que poderia ajudá-lo a avançar?

2.15 Você defenderia o lugar da LI no currículo das escolas? () sim () não. Se a resposta for afirmativa, que argumentos você utilizaria?

2.16 Você tem ou já teve oportunidade de conversar com nativos de LI? () sim () não. Se a resposta for afirmativa, como você se sente/sentiu?

2.17. Você conversa com brasileiros em inglês? () sim () não. Se a resposta for afirmativa, que sentimentos surgem neste momento?

2.18. Você teve alguma experiência como professor (a) de LI anterior ao ECS? () sim () não. Se a resposta for afirmativa, como foi?

APÊNDICE IV

Segundo questionário- Estudo II

2º - Questionário aplicado aos alunos-professores do 4º ano de letras no segundo semestre de 2011

Parte 1

Este questionário tem por objetivo levantar informações a respeito das dificuldades enfrentadas pelos alunos-professores do 4º ano, do curso de Letras – Inglês e Literaturas de LI, em ECS no ano de 2011.

Nome: Série: Data: Idade: Sexo: Endereço:Profissão:

1. ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO

1.1 Você fez observação durante o ECS? () sim () não

1.2 O seu estágio de observação ocorreu em: () escola pública () escola particular () pública e particular () outra

1.3 O período de observação do ECS ocorreu em que série (s)? E em que turno?

1.4. Quantas horas de observação você fez?

1.5. Você fez observação na turma em que atuou? Quantas horas? Explique.

1.6. O número de horas de observação no ECS foi o suficiente para que o (s) objetivo (s) fosse (m) alcançado (s)? Explique?

1.7.Você usou a LI durante o estágio de observação? () sim () não . Se a resposta à questão acima for afirmativa, descreva a situação as situações em que fez uso da LI.

1.8 Você enfrentou dificuldades no uso da LI durante a fase de observação? () sim () não.Se a resposta a questão acima for afirmativa, quais?

1.9 O período de observação é importante? Por quê? () sim () não

1.10. Você vivenciou algum tipo de sentimento (frustração, alegria, angústia, satisfação...) durante o estágio de observação? Quais? Em que contexto?

2º - Questionário aplicado aos alunos-professores do 4º ano de letras no segundo semestre de 2011

Parte 2

2 ESTÁGIO DE ATUAÇÃO

2.1 Onde ocorreu o seu estágio de regência de classe: () escola pública () escola particular () pública e particular () outra

2.2 Quantas horas de regência de classe você fez? Foram suficientes?

2.3 Para que serve a regência de classe?

2.4 Você enfrentou dificuldades no uso da língua durante a regência de classe? () sim () não .Se a resposta à questão acima for afirmativa informe qual (is) e o(s) contexto(s) em que ocorreu (ocorreram).

2.5 Você vivenciou algum tipo de sentimento (frustração, alegria, angústia, satisfação...) durante o estágio de regência? () sim () não. Se a resposta à pergunta anterior for afirmativa informe qual (is) e o (s) contexto(s) em que ocorreu (ocorreram).

2.6 Ensinar a LI traz algum tipo de sentimento (frustração, alegria, angústia, satisfação...) para você? () sim () não.Se a resposta à pergunta anterior for afirmativa informe qual (is) e o(s) contexto(s) em que ocorreu (ocorreram).

2.7 Há necessidade de modificações no Curso de Letras (grade curricular, recursos humanos, recursos físicos) para que a experiência de regência de classe apresente melhores resultados? () sim () não.Se a resposta à pergunta anterior for afirmativa informe qual (is) a(s) necessidade(s) e como poderia(m) ser atendida(s).

2.8. Qual foi a maior dificuldade vivenciada durante a regência?

2.9 Você vivenciou alguma dificuldade durante o processo de estágio (desde o início do ano até o presente momento)? Qual (is)?

2.10 Quais foram os fatos marcantes, positivamente e negativamente, como AP do curso de Letras?

2º - Questionário aplicado aos alunos-professores do 4º ano de letras no segundo semestre de 2011

Parte 3

3.1 É importante para você conversar com nativos, falantes de LI? Por quê?

3.2 Qual é a importância do ensino da LI nas escolas?

3.3 A LI influencia sua vida pessoal? Como?

3.4 Que tipo de conhecimentos um professor precisa ter para ensinar a LI? (Escreva-os em ordem de importância. Os conhecimentos de maior importância primeiro).

APÊNDICE V

História de Vida- Estudo I e Estudo II

INSTRUÇÕES PARA CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DO PROFESSOR PRÉ-SERVIÇO NA APRENDIZAGEM E ENSINO (ESTÁGIO) DA LI

Escreva sobre sua experiência de aprendizagem e ensino da LI do Ensino Fundamental à Universidade. Você pode desenvolver a sua escrita em duas fases, na primeira informando sobre o Ensino Fundamental e Médio e depois sobre a Universidade. Abaixo estão algumas questões que poderão ajudá-los(as) a desenvolver a sua história. Dê enfoque principalmente à sua relação como aprendiz (aprendende) e professor (ensinante) de LI durante a experiência do estágio supervisionado.

Ao narrar informe seu nome, se você estudou em escola pública ou particular, se você trabalha atualmente e em que trabalha.

- ✓ O porquê da LI e os caminhos que o (a) levaram a ela.
- ✓ Os fatos mais marcantes, positivamente e negativamente, como aprendiz de LI no Ensino Fundamental e Médio;
- ✓ O que era mais enfatizado (reading, speaking, writing, listening) no ensino da LI no Ensino Fundamental e Médio;
- ✓ As inseguranças em relação à aprendizagem da LI no Ensino Fundamental e Médio;
- ✓ O que o levou a ingressar no Curso de Letras-Inglês;
- ✓ As expectativas ao ingressar no curso de Letras.
- ✓ Os fatos marcantes, positivamente e negativamente, como aprendiz de inglês no curso de Letras.
- ✓ Os momentos de observação no estágio.
- ✓ A decisão da realização do estágio em dupla e o processo de construção, execução e troca de experiências.

- ✓ O planejamento do estágio na construção dos planos de aula e na escolha das atividades (tristezas e alegrias deste momento).
- ✓ A regência (alegrias e tristeza deste momento).
- ✓ As conversas sobre a experiência de estágio (com os colegas, professores, professor-orientador, família, amigos).
- ✓ Os fatos marcantes, positivamente e negativamente, como professor de inglês durante o estágio.
- ✓ Sobre as expectativas, depois do estágio, como futuro professor.
- ✓ A relação entre os conteúdos das disciplinas na Universidade e a experiência do estágio (observação e regência): O que precisa ser implementado, o que foi indispensável e o que você considera desnecessário?
- ✓ Os conselhos aos alunos que ainda não fizeram estágio. O que mereceria mais atenção durante o curso.
- ✓ As palavras você utilizaria para definir-se como futuro professor de LI neste momento da construção profissional.

APÊNDICE VI

Entrevista Estudo II (Baseado em WIELEWICKI, 2002)

- ✓ Por que você escolheu Letras?
- ✓ Há quanto tempo está cursando Letras?
- ✓ Qual era o seu objetivo inicial ao começar o curso de Letras? Ele mudou? Por quê?
- ✓ Você gosta de inglês? Por quê? Que conceito daria para seu nível de proficiência em inglês? (baixo, razoável, bom, muito bom).
- ✓ Você gosta de estudar inglês na Universidade?
- ✓ O que é ensinar para você?
- ✓ É importante ensinar inglês? Por quê?
- ✓ É importante saber inglês? Por quê?
- ✓ Você usa a LI nas aulas da Universidade? Sim. Não. Por que e quando?

APÊNDICE VII

Entrevista Estudo II

A entrevista durante a regência não seguiu uma ordem formal, os alunos-professores falaram sobre as expectativas em relação à primeira aula no Ensino-Médio e sobre as dificuldades previstas para aquela aula específica. Após a aula, os alunos-professores falaram sobre o resultado da regência da primeira aula nas escolas.